



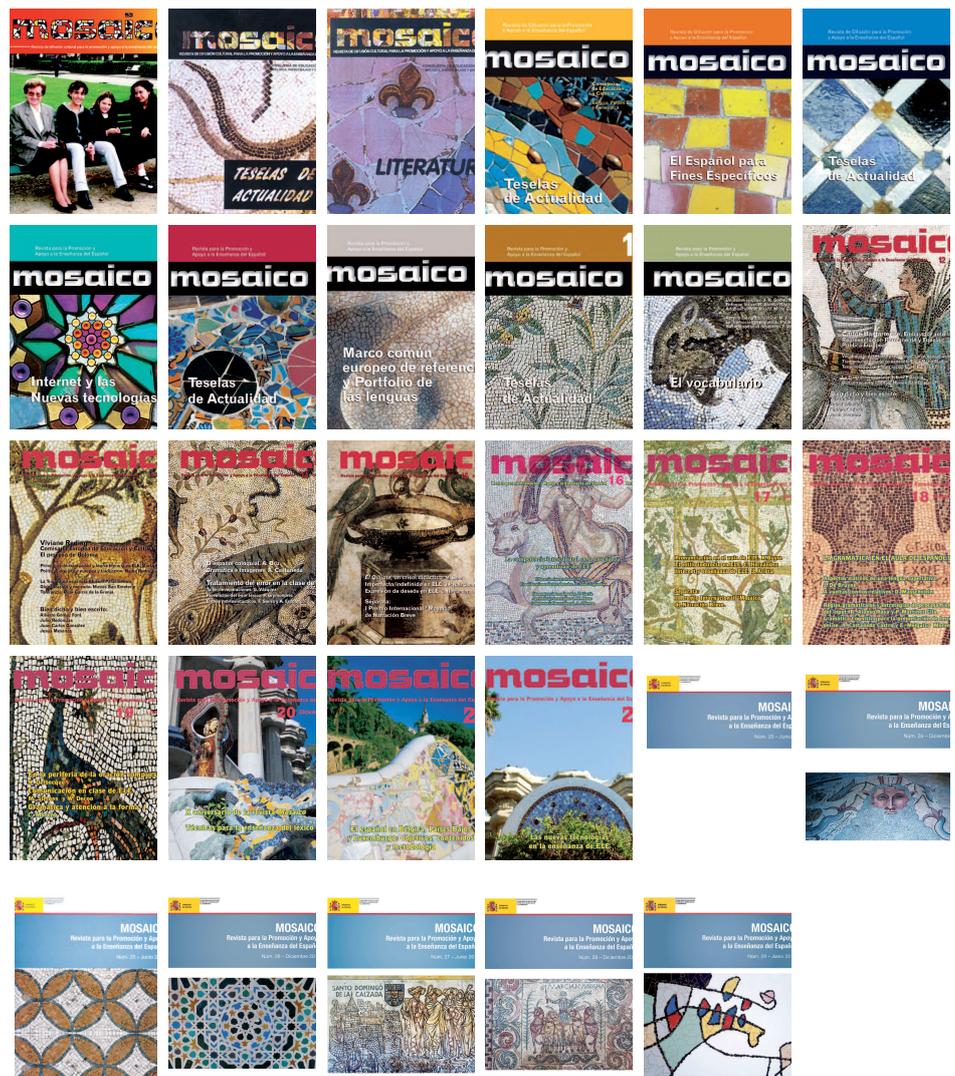
EMBAJADA  
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS  
Y LUXEMBURGO

# MOSAICO

## Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español

Núm. 30 – Diciembre 2012



'12 Julio-Diciembre

educacion.es

<b>PRESENTACIÓN</b>	■ ■ ■ ■ ■	3
<b>José Luis Mira Lema</b> Consejero de Educación en Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos		
<b>ARTÍCULOS</b>	■ ■ ■ ■ ■	4
Aprender de los errores: una ciencia ¿sin doctores? <b>Alicia Clavel Martínez</b>		
La diversidad en el aula: hacia una enseñanza diferenciada <b>Raquel Rodríguez Rubio</b>		11
Cómo hacer la gramática significativa: aspecto léxico y aspecto gramatical <b>Pedro Gras y Marisa Santiago</b>		19
El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario <b>Lola Chamorro</b>		26
<b>INFORMACIONES</b>	■ ■ ■ ■ ■	34
Noticias Consejería de Educación		

**Mosaico**

Diciembre 2012

**Director**

José Luis Mira Lema  
Consejera de Educación  
Embajada de España  
Bruselas

**Coordinadores**

Esther Zaccagninide Ory  
Ana María Alonso Varela  
Asesores Técnicos

**Equipo de Redacción**

Esther Zaccagninide Ory  
Ana María Alonso Varela  
Eva María Tejada Carrasco

**Colaboran en este número**

Alicia Clavel  
Raquel Rodríguez  
Pedro Gras  
Marisa Santiago  
Lola Chamorro

**Corrección lingüística**

Aiton Gutiérrez Echeverría

**Portada**

Portadas de Mosaico

**Imágenes**

La fuente de cada imagen se indica a pie de foto.

**Maquetación, impresión y encuadernación**

Imprenta PAG

Rue de Birmingham 60-62,1080 Bruxelles

Tel.: 02/414.37.34 – Fax.: 02/414.35.05

Este ejemplar de *Mosaico* se publica en papel reciclado siguiendo las instrucciones del Plan de Contratación Verde (Orden PRE/116/2008, de 21 de enero).**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**

Subdirección General de Cooperación Internacional

**Edita:**

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: [mecd.gob.es](http://mecd.gob.es)Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

Texto completo de esta obra:

<http://www.educacion.gob.es/belgica/>

Fecha de edición: diciembre de 2012

NIPO versión impresa: 030-12-137-3

NIPO versión digital: 030-12-138-9

ISSN:1374-0245

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

- Se cite la procedencia.
- No se proceda a cobro o contraprestación.
- Se informe al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

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

- ejemplar gratuito -

Edición electrónica de Mosaico: <http://www.educacion.gob.es/belgica/>



La Consejería de Educación de España ante los Reinos de Bélgica y los Países Bajos y ante el Gran Ducado de Luxemburgo, con sede en Bruselas, que tengo el honor de representar desde el pasado mes de julio, tiene por misión, entre otras funciones, promover el español y reforzar las relaciones entre su comunidad educativa y científica y las de los países del Benelux.

Los Estados, y España y el Benelux en concreto, a través de sus sistemas educativos y de la formación promueven una mejora permanente de la competencia de sus ciudadanos en otras lenguas, desarrollando acuerdos de colaboración para la formación del profesorado, el intercambio de docentes, la equivalencia de estudios realizados en cada uno de los países, entre otros. Conscientes de que el profesor-formador es la pieza clave en el proceso de difusión y mejora de nuestra lengua, desarrollamos, en colaboración con las Administraciones y las diferentes asociaciones de profesores de español, acciones formativas para la mejora y actualización de las competencias de los docentes, al tiempo que queremos proveerles de los recursos didácticos que necesiten en su labor diaria, a través de las publicaciones de esta Consejería, pero también de otras, a través de la página del Ministerio de Educación español.

Y precisamente ¡la revista **Mosaico cumple 30 números!** A través de sus portadas y contenidos se pueden observar no solo la evolución de las necesidades metodológicas de los docentes y los cambios ocurridos en las aulas en estos años, sino también en la sociedad. La publicación se inicia en 1998, en la era pre-Internet, dedicada a temas sociales, y va evolucionando para meterse de lleno en las tecnologías de la información y de la comunicación, a las que ya se les ha quitado el calificativo de “nuevas”.

La globalización de la economía, que está provocando una mayor movilidad laboral, requiere de las personas, no sólo una actualización de sus cualificaciones profesionales, sino también un dominio en la comunicación en otras lenguas, cuestiones ambas que deberán ser consideradas en las relaciones entre nuestros países, para beneficio de las personas y de nuestro estado de bienestar. Los Estados tienen la responsabilidad de apoyar a sus ciudadanos desplazados en otros países, para que mantengan sus vínculos culturales y afectivos con sus orígenes, - y la Consejería inició su andadura con el programa de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) para los hijos de emigrantes- pero también la de difundir su lengua, su cultura y su patrimonio.

Es conocida la movilidad de los españoles por el mundo, en un proceso extensivo de emigración en la segunda mitad del siglo pasado, principalmente hacia América y Europa, buscando nuevas oportunidades. Muchos han regresado a España y otros han conformado su vida allí, donde continúan con sus hijos y nietos. Posteriormente, en los años 2000, ha sido España quien acogió a ciudadanos procedentes de muchas partes del mundo, viviendo, a su vez, la experiencia de una sociedad multicultural y, por ende, de aulas multiculturales. El Benelux, por su parte, es un área de centro Europa muy densamente poblada, un verdadero “mosaico” de lenguas y culturas provenientes de todas las partes del mundo. También, por su situación geográfica y sus buenas infraestructuras de comunicación, el Benelux es un área logística de gran valor comercial e empresarial a la vez que un crisol de culturas.

La Consejería de Educación de España, desde su creación, ha venido desarrollando una importante labor, que es obligado reconocer tanto a los Consejeros que me han precedido como a sus equipos de asesores y profesores venidos de España. En esta nueva etapa, la Consejería se propone seguir aprovechando el abundante acervo cultural del español y la necesidad e interés de las personas por nuestra lengua, intensificar las relaciones con las autoridades de las diferentes comunidades educativas y científicas para implementar las enseñanzas de español y la colaboración entre los dos países.

A los docentes que han hecho posible este número, así como a todos aquellos que vienen colaborando con la Consejería, quiero agradecerles muy sinceramente su trabajo y dedicación. Además, invitamos a los profesionales del español a colaborar con sus propuestas en esta publicación, y unirse así, al equipo de esta Consejería, para el desarrollo de la ingente y apasionante tarea que tenemos por delante.

**José Luis Mira Lema**  
Consejero de Educación en Bélgica,  
Países bajos y Luxemburgo

## APRENDER DE LOS ERRORES: UNA CIENCIA ¿SIN DOCTORES?

Alicia Clavel Martínez

Universidad de Zaragoza/Instituto Cervantes

a\_clavel@hotmail.com

*El único hombre que no se equivoca es el que nunca hace nada.*

Johann Wolfgang Goethe (1749-1832)

El presente artículo tiene como objetivo presentar una experiencia docente que permite la auto-observación de las estrategias de intervención reparadora en el marco de la interacción oral. Con esta propuesta, basada en algunos modelos de reparación correctiva, se pretende favorecer la reflexión, y el análisis así como la capacidad del profesor para intervenir sobre los errores de los alumnos.

**¿Soy capaz, al interactuar con mis alumnos, de privilegiar la comunicación frente a la corrección formal cuando se trata de una interacción oral de tipo social?**

Todos los profesores de idiomas nos hemos enfrentado alguna vez al abismo de dudas que surge ante la producción oral de nuestros alumnos.

El interés por mejorar nuestra capacidad de retroalimentar y reparar sus errores crece en paralelo a la experiencia docente. La formación del profesorado puede ser un buen recurso que permita la mejora, sin duda, pero en este artículo vamos a defender la necesidad de desarrollar estrategias de auto-observación como herramienta fundamental para mejorar nuestra capacidad. Para entrar en materia, nada mejor que situarse en un contexto inventado, pero verosímil.

Un profesor inicia una conversación con uno de los alumnos que aguarda, como él, la llegada del resto de los compañeros. Hablan del tiempo. Quizás ese alumno se siente privilegiado por poder usar su español con un nativo, o incluso un experto en la lengua, en circunstancias menos “pedagógicas”, aparentemente, y siente menos presión por comunicar de manera eficaz. La conversación podría ser algo así:

Profesor: - *¡Madre mía! ¡Cómo llueve! Y yo sin paraguas hoy...*

Alumno: - *\*Eso es mal, yo puedo dar un paraguas si quieres, tengo aquí.*

Profesor: - *Gracias, pero no te preocupes, ya me ha dejado uno Fátima. Eres muy amable. Bueno, ¿empezamos?*

En una situación similar, cabe preguntarse a cuántos de nuestros alumnos les parecería bien que el profesor obviara sus errores en la conversación. Probablemente, solo aquellos previamente habituados a unas pautas más o menos homogéneas de intervención por parte de su profesor, o los que muestran una preocupación menor por la corrección y están más interesados en la fluidez y la comunicación. Si bien es fundamental considerar —cuando nos referimos a los errores y a su reparación— el factor “aprendiz”, para nuestro objeto de reflexión podría tener aun mayor interés formularse estas cuestiones como docentes:

- ¿Soy capaz, al interactuar con mis alumnos, de privilegiar la comunicación frente a la corrección formal cuando se trata de una interacción oral de tipo social?

- ¿Tengo claro, en una interacción social, cuándo y cómo puedo hacer alguna reparación de tipo formal al intervenir?

- ¿Soy consciente de las consecuencias y la rentabilidad de mi intervención en el aprendizaje real de mis alumnos?

Estas y muchas otras preguntas surgen con frecuencia a los profesores de español y las respuestas, cuando se encuentran, no siempre son evidentes. A veces, los profesores comentan sus dudas sobre el qué, el cómo y el cuándo intervenir en el curso de una interacción dada (sea social o experiencial, o más bien pedagógica) con sus alumnos o con otros docentes que, a menudo, muestran las mismas lagunas. Es esta una cuestión que suscita siempre el interés, la curiosidad, pero plantearla abiertamente también muestra que los propios docentes a veces, no somos conscientes de qué, cómo y cuándo intervenimos con afán correctivo<sup>1</sup>. Si esa labor de introspección no se da, difícilmente, puede construirse la reflexión, el análisis y, por descontado, la mejora de nuestra capacidad de intervención.

Si el lector vuelve al diálogo citado más arriba, puede fácilmente imaginar cuál habría sido, por otra parte, su reacción. Algunos docentes, sin duda, encontrarán afinidad en la respuesta que nuestro profesor ofrece: no se interrumpe la comunicación, se respeta el objetivo de producción del alumno y siempre habrá tiempo para reparar ese “ser y estar” o esos pronombres. Otros, suponemos, habrían interrumpido la breve conversación para hacerle al alumno alguna precisión formal (*Eso **ESTÁ**<sup>2</sup> mal, no se dice es “mal”, etc.*) y aun habrá quienes se imaginen repitiendo de manera correcta el enunciado, intentando no interrumpir (*No, no, no **ESTÁ tan mal, ya he conseguido UNO***). Parece razonable pensar que la elección de una u otra estrategia por parte del profesor pueda estar condicionada, entre otros factores, por su experiencia



Alicia Clavel durante la presentación de su taller en Bruselas

docente<sup>3</sup>, pero incluso entre los profesores más experimentados y que no hayan tenido la oportunidad de reflexionar sobre las opciones de reparar y su rentabilidad, las dudas aparecen. En todo caso, la necesidad de tomar decisiones fundamentadas y sistemáticas en las estrategias que utilizamos es una constante en nuestra actuación docente.

## Rendirse a las evidencias

Resulta imprescindible detenerse por unos instantes para reflexionar sobre la naturaleza de los errores de producción de nuestros alumnos, así como sobre el valor y la importancia de nuestras acciones y reacciones en el aula.

*El error es como la punta de un iceberg que, en las profundidades, alberga una realidad lingüística mucho más amplia y compleja de lo que ese extremo nos permite ver.*

El error es como la punta de un iceberg que, en las profundidades, alberga una realidad lingüística mucho más amplia y compleja de lo que ese extremo nos permite ver. Ciertamente es también que, en el aula, la producción del alumno es prácticamente lo único observable, aunque resulte claro que dicha producción no sea ni por asomo suficiente para elaborar un buen diagnóstico del estadio de desarrollo de su competencia. Pero estos errores observables deben siempre enmarcarse dentro del modelo fundamentalmente idiosincrásico, variable y transitorio del sistema lingüístico no nativo, conocido como *interlengua*. Por ello, una producción errónea de cada uno de nuestros alumnos debe analizarse bajo el prisma de un sistema en constante reestructuración, de un sistema en permanente evolución.

Si avanzar en la competencia de un idioma supone, para el aprendiz, reestructurar lo ya conocido de acuerdo con la información lingüística a la que está expuesto, es necesario reivindicar, una vez más, el papel que tiene en el aprendizaje la existencia de *input* adecuado, la aportación, también por parte del profesor, de evidencia positiva. Se aprende cuando uno tiene la posibilidad de enfrentarse a datos, más o menos analizados, de la lengua objeto de aprendizaje. Los profesores tenemos, así, una gran responsabilidad por cuanto utilizamos en el aula la lengua objeto, especialmente durante las interacciones orales, sean del tipo que sean.

1. Esto parece deducirse de las encuestas realizadas en mayo de 2008 a cuarenta alumnos de diferentes nacionalidades y diez profesores de español, tanto dentro como fuera de España. Los resultados fueron presentados en el IX Encuentro Práctico de Profesorado ELE, organizado por Edinumen e International House Madrid y celebrado en la sede central del Instituto Cervantes en mayo de ese mismo año.

2. Con mayúscula, negrita y cursiva indicamos énfasis fonético.

3. Tal y como defiende Díaz (2012).

El estímulo de la evidencia positiva tiene otra cara, la de la evidencia negativa, entendida como la retroalimentación correctiva o reparadora que un nativo o un profesor proporcionan ante la aparición de algún error o desajuste en la producción del aprendiz. Y es bien conocida la necesidad que nuestros alumnos tienen, especialmente en un contexto institucional, de recibir información sobre lo que no es correcto: instintivamente, saben de la importancia de tener oportunidades de reparación. Esta necesidad parece bien fundamentada. Autores como Saxton (1997) plantearon la *Hipótesis del contraste directo*, según la cual el aprendiz debe poder comparar, en algún momento del proceso de retroalimentación, lo que sabía con la nueva información que recibe a través del *input*.

Por tanto, como docentes, nos enfrentamos a la necesidad no solo de proporcionar *input* adecuado en el aula, sino también a la de proporcionar información al propio aprendiz sobre los desajustes que aparecen en la producción de su *interlengua*. Ambos mecanismos de intervención docente, en el curso de la interacción oral en nuestras aulas, se complementan perfectamente: allí donde aparece un error, puede darse una reparación que no necesariamente siga mecanismos estrictamente reparadores, sino que puede también desencadenar una aportación de evidencia positiva por parte del docente. Las posibilidades, en este sentido, se muestran casi infinitas.

De este modo, rendirse a las evidencias (positivas o negativas) supone reaprender a controlar las estrategias que guían la intervención del profesor para rentabilizar al máximo nuestra capacidad de ayudar a que, como veremos, aprendan mejor y más rápidamente.

### La paradoja de «lo que creo que debo hacer y lo que en realidad hago»

Muchos profesores declaran no estar muy conformes con su modo de proceder en el curso de la interacción oral en el aula. En unos casos usan las estrategias por complacer la necesidad “imperiosa” de los alumnos de ser “corregidos inmediatamente”. En otros, porque ellos mismos se sienten incapaces de no intervenir sobre errores estrictamente formales en el curso de interacciones de tipo social, en las que prima la

necesidad de transmitir significados por parte del alumno. Entonces, interrumpen y sienten, a menudo, que deberían haberse mordido la lengua.

Esta sensación de dejarse llevar, sea por los propios alumnos, sea por el instinto del profesor que persigue errores, ha llevado a algunos autores a considerar la retroalimentación oral de los docentes como un procedimiento inútil. Mackey y Philip (1998) subrayan su ineficacia argumentando, precisamente, que entorpece la comunicación y, sobre todo, que no tiene efectos sobre el aprendizaje efectivo.

Podemos reconocer carencias en nuestro dominio de las estrategias de intervención oral en el aula, pero parece difícil asumir que muchas de ellas, muy utilizadas por los docentes, no tengan ningún efecto en el aprendizaje. En este sentido, algunos estudios parecen apuntar a una

*la retroalimentación reparadora en la interacción oral puede ser eficaz, pero su rentabilidad en términos de aprendizaje viene dada por lo que podemos hacer para ayudar a retener las cuestiones que reparamos.*

retención favorable de los aspectos retroalimentados (Nobuyoshi y Ellis, 1993; Lyster y Yang 2010) según las estrategias utilizadas, como veremos más adelante. Sin embargo, los datos indican sobre todo que es necesario complementar la retroalimentación con

otras técnicas que permitan la retención de los aspectos reparados. Es decir, la retroalimentación reparadora en la interacción oral puede ser eficaz, pero su rentabilidad en términos de aprendizaje viene dada por lo que podemos hacer para ayudar a retener las cuestiones que reparamos. Por eso, es importante que el profesor disponga de un amplio abanico de técnicas de registro de los errores, para su reaparición cíclica en el aula y que permitan al aprendiz anticiparse de manera autónoma a la nueva producción de errores en áreas previamente reparadas. Estos objetivos son tan importantes para el aprendizaje como lo es el uso de estrategias de intervención oral adecuado.

### Qué hago y qué puedo hacer

*Cada maestrillo, tiene su librillo*, como reza el dicho. En verdad, cada uno de nosotros tiene un estilo propio, por formación o costumbres que, además, se ajusta siempre a los perfiles, necesidades y creencias de nuestros alumnos. Cada “maestrillo” tenderá, por todos esos factores, a recurrir a interacciones y procedimientos didácticos más analíticos (más centrados en la forma lingüística) o más experienciales (más centrados en la transmisión de significados). Otra posibilidad es que alterne ambos, que es lo más habitual.

De acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) del Consejo de Europa, en nuestras aulas ofrecemos un caudal de práctica tanto en forma de monólogos como de interacciones orales. Sin embargo, los modelos de interacción oral que se dan en el contexto del aula pueden adscribirse a un continuum que va de lo más pedagógico a lo más social. Es decir, en producción oral llevamos a cabo actividades de práctica estrictamente formal (los *drills* de repetición) en un extremo, y de práctica totalmente abierta y espontánea, con foco en la comunicación y en la transmisión de significados, en otro, lo que venimos denominando "interacción social". Entre ambos extremos, median, como es lógico, múltiples variantes de actividades con diferente grado de control por parte del estudiante sobre la forma lingüística que utiliza al hablar, como se refleja en el siguiente gráfico.



Esta multiplicidad de modalidades y variantes de interacción incluye, en el aula, un tipo de conversación tipo que llamaremos *conversación extendida*: un debate más o menos dirigido en el que esperamos que los alumnos hagan uso de recursos aprendidos y, al mismo tiempo, sientan la necesidad de comunicarse; una conversación extendida en la que el profesor atiende a cuestiones tanto formales como de significado y en la que los alumnos saben que trabajan tanto por la precisión y corrección, como por la adecuación y coherencia de su producción; una conversación en la que, en sentido amplio, tiene lugar una negociación de significados por parte de los

interlocutores y en la que, por tanto, no se daría reparación con foco estricto en la forma, para no desviar la atención del alumno de su objetivo de comunicar. No obstante, la experiencia dicta que en la práctica, con frecuencia, el docente no respeta el foco en la transmisión de significados e interviene de manera molesta en el curso de la interacción.

La conversación extendida, así entendida, ha sido la elegida para realizar el proyecto de auto-observación cuyas reflexiones aquí presentamos y que tenía por objetivo comprobar qué estrategias de intervención utilizaba el profesor<sup>4</sup>. Se trataba de analizar las carencias o desajustes que pudieran producirse en dichas intervenciones a partir de una tipología adaptada de Lyster y Ranta (1997) y Lyster y Saito (2010).

## Apuntes para una tipología de intervención oral

Los autores antes citados centraron su investigación en determinar qué modalidades de intervención formal se daban en los contextos de aprendizaje observados, contextos que fueron tanto de enseñanza a través de contenidos como de enseñanza de lengua segunda y extranjera. Solo recogen una modalidad de intervención con foco en la comunicación (las peticiones de clarificación) dentro de un esquema de intervención netamente formal. Por otra parte, no parten de ningún modelo que tipifique los tipos de interacción, aunque hay que advertir que, con el paso del tiempo, el propio Lyster ha reconocido estas carencias. De este modo, su tipología es ajena a las modalidades de interacción y a las consecuencias que dichas modalidades pueden tener sobre las estrategias de intervención docente. Sin embargo, la tipología referida ha servido como punto de partida porque procede de datos tomados del aula y de ella se han considerado las modalidades estrictamente formales.

La distinción fundamental en esta tipología se establece entre estrategias de intervención en las que el profesor aporta la forma correcta (resolutivas) y aquellas en las que no lo hace y, de un modo u otro, invita al aprendiz a reparar autónomamente

4. Las muestras de conversación extendida que se recogieron para observar las estrategias de intervención docente proceden de dos de las fases de un amplio proyecto que se llevó a cabo en el cuatrimestre de otoño de los cursos de español en la Universidad de Zaragoza, en 2011. Los alumnos, de muy diversas procedencias y con un nivel de referencia A2-B1, emprendieron una serie de tareas orientadas temáticamente a las desapariciones de personas, fueran voluntarias o forzadas y que, desde un punto de vista formal, les permitieran poner en práctica tanto el vocabulario asociado como contenidos relativos al uso de pasados o ciertas subordinadas con alternancia modal. Una vez que la fase de familiarización

temático/nocional se completó, los alumnos tuvieron que preparar por parejas una simulación de un caso inventado de desaparición voluntaria que se grabó en vídeo. En la puesta en común de estos primeros documentos, realizamos –y grabamos– la primera tanda de conversaciones extendidas con el objetivo de comentar las grabaciones de los compañeros, en plenaria. Se llevó a cabo una revisión cooperativa de errores y se preparó una segunda versión mejorada de las simulaciones, lo que dio lugar a una segunda tanda de vídeos y, a continuación, a una segunda recogida de conversaciones extendidas. En todo el proceso, se favoreció la autorreparación y la reparación colaborativa.

(autorreparadoras). Los siguientes ejemplos, tomados de nuestras muestras de conversación extendida, sirven para presentar la tipología con la que hemos trabajado, adaptada de los trabajos antes citados:

*Muy a menudo, la estrategia de corrección explícita [A], permite la reparación, esto es, el alumno se da cuenta de la intervención y esto genera una respuesta inmediata.*

Muy a menudo, la **estrategia de corrección explícita [A]**, permite la reparación, esto es, el alumno se da cuenta de la intervención y esto genera una respuesta inmediata. Sin embargo, ofrecer la solución parece restar posibilidades a la retención de

ese elemento reparado y es un modo de proceder que suele resultar un tanto agresivo para los usuarios. Se usa, fundamentalmente, en aprendizaje a través de contenidos, sobre cuestiones de pronunciación y, generalmente, en intervenciones con foco en la forma o en caso de fracasar otros intentos de invitar al alumno a reparar. Sin lugar a dudas, en el curso de una interacción social, interrumpe el flujo de la comunicación.

## Estrategias resolutivas.

A. **Corrección explícita** [explicita la forma correcta, generalmente mediante repeticiones].

Alumno: - *\*Es una persona responsable.*

Profesor: - *Responsable, una persona responsable.*

Alumno: - *Responsable.*

B. **Reformulación implícita** [reformula o expande el enunciado sin interrumpir].

Alumno: - *\*Cuando esa persona tienes un problema grande, no haces nada para solución.*

Profesor: - *Sí, desde luego, si una persona tiene un problema y no hace nada por resolverlo, desde luego, no se puede solucionar.*

Alumno: - *\*Sí, nada puede.*

La estrategia más utilizada es la **reformulación [B]** que, con frecuencia, no siempre es percibida por el alumno (salvo si se acompaña de señales de indicación de error). A menudo, este la interpreta de manera ambigua, no encuentra modo de diferenciar el objetivo de reparación del de la aportación de *input* nuevo. ¿Cómo se explica, entonces, la preferencia de los profesores por esta estrategia pese a su baja rentabilidad? Puede que el aspecto que intentemos reparar se encuentre por encima de la capacidad de producción del alumno, según su nivel de referencia; puede que en el curso de una interacción la alternativa a la reformulación resolutiva, invitar a autorrepararse, implique detener la comunicación: la reformulación resolutiva se consideraría, así, una intervención suave, no molesta.

## Estrategias autorreparadoras.

C. **Repetición tipo eco** [repite el error con énfasis].

Alumno: - *\*Sí, alguna veces es contento, algunas veces triste...*

Profesor: - *¿ES contento, ES triste?*

Alumno: - *Ah, no, está, está contento y está triste.*

Sin embargo, resulta muy fructífero detenerse en el hecho de que la ambigüedad de este tipo de intervenciones, por más que sirva como argumento para desestimar la eficacia reparadora del profesor, está poniendo de manifiesto nuestras creencias, casi instintivas, sobre el magnífico papel que desempeña la evidencia positiva en nuestras interacciones con los alumnos. Cuando un profesor maneja esta estrategia de reformulación

D. **Claves metalingüísticas** [preguntas o comentarios con orientación formal].

E. **Elicitación** [deja incompleto un elemento o un enunciado para completar].

Alumno: - *\*Me creo es una persona interesante...*

Profesor: - *Una persona interesan...*

Alumno: - *to*

Profesor: - *No, no varía: hombre o mujer interesan...*

Alumno: - *te, sí, pues persona interesante sí.*

resolutiva, está también dando la oportunidad al aprendiz de establecer un contraste entre su producción y la del docente, privilegiando así la exposición al

*La posibilidad de reflexionar sobre lo que otros docentes hacen cuando retroalimentan oralmente las producciones de sus alumnos, nos permite a todos hacer una saludable labor de introspección.*

*input* (con sintaxis enriquecida), muy fundamental, especialmente, en los niveles iniciales. De ahí que resulte tan importante que el profesor aprenda a manejar esta estrategia dejando claro su objetivo: si repara, debe complementar con algún tipo de indicación “reparadora” y, si aporta *input*, puede darle naturalidad conversacional a su producción.

De acuerdo con los estudios arriba mencionados, **las estrategias de autorreparación [C, D y E]** tienen mayor grado de saliencia, se perciben mejor y son más eficaces. Notablemente orientadas a la reparación léxica, este tipo de intervenciones se da en interacciones que no son necesariamente de foco en la forma, según parece, lo que confirma la falta de correspondencia estricta entre tipo de interacción y foco de la reparación, como habíamos sugerido.

La posibilidad de reflexionar sobre lo que otros docentes hacen cuando retroalimentan oralmente las producciones de sus alumnos, nos permite a todos



*Alicia Clavel durante la presentación de su taller en Bruselas*

hacer una saludable labor de introspección. Muchos profesores se pueden ver como más “resolutivos” o más “autorreparadores”, como extremos de un continuum en el que todos, de un modo u otro, nos movemos. Desde esta perspectiva, resulta fácil intuir la existencia de una cierta relación entre la utilización de las eficaces estrategias autorreparadoras y la adscripción metodológica del profesor. Lyster y Mori (2006) proponen, en este sentido, la *Hipótesis del contrapeso* que establece una mayor preferencia por las estrategias de autorreparación, por parte de

docentes con una orientación más comunicativa, más experiencial de su práctica docente. Así, si entendemos por qué hacemos lo que hacemos, podremos reescribir y, quizás, reparar nuestro propio “librillo”. Más aun si, por encontrar nuevas vías de intervención, tomamos conciencia del hecho de que un entrenamiento estratégico por parte del profesor desemboca en un manejo experto de las estrategias y su potencial reparador por parte de sus alumnos. Todo ello abre numerosas e interesantísimas posibilidades de reparación eficaz en el contexto del aula.

### **Reformula, que algo queda**

Muchos autores (Chaudron, 1977, entre otros) han venido observando que los profesores frecuentemente hacemos uso de las reformulaciones resolutivas con ciertas marcas con las que, de algún modo, se indica al alumno que ha habido un error. Y también que este tipo de estrategias, en la medida en que se vuelven perceptibles, tienen un mayor índice de reparabilidad.

Tras el análisis de las muestras de conversación extendida de nuestro proyecto, pudimos observar una tendencia muy acusada a utilizar esta estrategia resolutiva en el curso de la interacción social, así como el recurso a ciertas marcas y “camuflajes” que permitían no romper el flujo de la conversación y reparar, en numerosas ocasiones, con éxito. Veamos algunos ejemplos de dichas muestras:

#### **1.**

Profesor: - ZhenZhen, ¿cómo te has visto en el vídeo?

Alumno: - Muy mal, fatal.

Profesor: - ¿Fatal? ¿por qué?

Alumno: - \*Porque he dicho...he dicho muchos errores.

Profesor: - ¿Has hecho errores?

Alumno: - Hecho... he hecho...

#### **2.**

Profesor: - Tú, ¿qué opinas? ¿o no opinas tampoco?

Alumno: - Creo que es muy original y eh...no sé cómo el grupo ha pensado en...en la historia porque es muy original.

Profesor: - Sí, porque además en la historia, estuvimos 20 minutos preparándola, no más de 20 minutos preparándola en grupos, o sea que...

Alumno: - \*Sí, es muy bien para solo 20 minutos.

Profesor: - ESTÁ muy bien, ¿no?

Alumno: - Está muy bien, sí.

3.

Alumno: - \*Un poco artístico.

Profesor: - ¿Un poco o mucho? ¿muy artístico?

Alumno: - \*Ah, mucho.

Profesor: - Mucho, con mucho arte, muy artístico, vale.

Como se puede ver, en las tres muestras se interviene sobre algún asunto gramatical: hay, por tanto, foco en la forma. Las dos primeras, reparan: el alumno percibe el carácter de la intervención y ofrece una alternativa reparada. En el tercer caso, sin embargo, la atención sobre el significado no ha permitido al alumno reparar en la intervención sobre la forma y, por tanto, el profesor no ha tenido éxito en su intento. En todos los casos se observa, o bien el recurso al énfasis fonético (ej. 2) o bien a un cierto enmascaramiento de la intervención que parece una petición de clarificación (ejs. 1 y 3) o una confirmación de la comprensión (ej. 2). Para esta profesora, resulta evidente que los alumnos que llevaron a cabo el proyecto disponían de cierto entrenamiento sobre las estrategias preferidas por el profesor y, por tanto, sabían bien que las repeticiones y reformulaciones implícitas podían tener como objetivo la reparación. Además, sabían también que, en el curso de una interacción social, dependía de ellos el reparar o no, de modo que siempre tenían libertad para elegir la reacción que mejor les convenía en cada momento de la conversación, libertad que nos parece ser una buena apuesta para la motivación.

Creemos que es necesario destacar algunas cuestiones que se tornan, para concluir, esenciales. En primer lugar, resulta imprescindible, para la mejora de la práctica docente, que el profesor lleve a cabo experiencias de auto-observación que permitan recoger, como el reflejo de un espejo, las estrategias que utiliza para reparar en el aula. Pero el análisis de las mismas, para ser coherentes con lo expuesto hasta ahora, requiere de un análisis muy pormenorizado del estilo didáctico de preferencia del profesor y, sobre todo, de la observación atenta del entrenamiento en estrategias de reparación con el que sus alumnos funcionan en el aula. Así mismo, resulta fundamental profundizar en los mecanismos que rigen el discurso.

Por otro lado, el uso de las reformulaciones resolutivas implícitas en el curso de interacciones

sociales debe ser replanteado en su doble función: como fuente de evidencia positiva o como estrategia reparadora. Parece necesario establecer mecanismos que permitan desambiguar nuestras producciones para hacer claro su objetivo a los oídos de nuestros alumnos. De este modo, se ganaría en control por parte del profesor, así como en eficacia y rentabilidad en nuestras intervenciones, amén de disfrutar de uno de los mecanismos más fascinantes de la adquisición de lenguas segundas o extranjeras: la interacción.

#### Bibliografía

- AYMERICH, M. y DÍAZ, L.(2007): "Repeticiones y reformulaciones. Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua", en *Marcoele*, nº 5. <http://marcoele.com/numeros/numero-5>.
- DÍAZ, L. (2012): "Classroom Discourse and Teacher Training: One more Window" en G. Ruiz Fajardo (ed.): *Methodological Developments in Teaching Spanish as Second and Foreign Language*, Cambridge Scholars, 3-31.
- LASAGABASTER, D. y SIERRA, J.M.(2005): "Los errores y su corrección: la perspectiva del alumno", en Carrió, Mª. L. (ed.): *Perspectivas interdisciplinarias de la Lingüística Aplicada*, AESLA, Vol.1, 153-164.
- LONG, M. H. (2007): "Recasts in SLA: The Story so Far", en Long, M. H., (ed.): *Problems in SLA*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 75-116.
- LYSTER, R. (2001): "Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms", en *Language Learning*, nº 51 (Suppl. 1), 265-301.
- LYSTER, R. y MORI, H. (2006): "Interactional Feedback and Instructional Counterbalance" en *Studies in Second Language Acquisition*, nº 28, 321-341.
- LYSTER, R. y SAITO, K. (2010): "Interactional Feedback as Instructional Input: A Synthesis of Classroom SLA research", en *Language, Interaction and Acquisition*, nº 1, 276-297.
- PANOVA, I. y LYSTER, R.(2002): "Patterns of feedback and uptake in an adult ESL classroom", *TESOL Quarterly*, nº 36, 573-595.

# LA DIVERSIDAD EN EL AULA: HACIA UNA ENSEÑANZA DIFERENCIADA

**Raquel Rodríguez Rubio**

Escuela Oficial de Idiomas San Sebastián de los Reyes (Madrid)

raqueleug@hotmail.com

En este artículo la autora define en qué consiste la atención a la diversidad y cómo afrontarla en el aula. Incide en los elementos clave para mejorar el rendimiento de los alumnos y propone algunas actividades para usar en el aula.



## “Diversidad” versus “diversidad”

Consideramos oportuno, en primer lugar, hacer referencia a una distinción de creación propia, poco académica, pero útil para poder delimitar nuestro ámbito de estudio: *Diversidad* con mayúscula y *diversidad* con minúscula. La base de dicha distinción reside en el mayor o menor grado de institucionalización:

*La diversidad con minúscula, no regulada institucionalmente, mucho más cotidiana, cubre todos aquellos factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua, dificultándolo o favoreciéndolo.*

curriculares, modalidades de escolarización, etc.). Se trata de un tipo de diversidad que atiende a la integración de dos perfiles principales: alumnos con necesidades educativas especiales por razón de una discapacidad o por factores de tipo social, económico o cultural.

La *Diversidad* con mayúscula posee un mayor grado de institucionalización, es decir, genera una serie de necesidades que el sistema, de forma institucional, regula y atiende con medidas concretas (personal y material de refuerzo, aulas de acogida, adaptaciones

La *diversidad* con minúscula, no regulada institucionalmente, mucho más cotidiana, cubre todos aquellos factores personales que influyen en el aprendizaje<sup>1</sup> de una lengua, dificultándolo o favoreciéndolo:

- Actitud ante el grupo de aprendizaje y ante la propia experiencia de aprendizaje.
- Actitud frente a la Lengua Extranjera (LE) y su cultura.
- Aptitud para el aprendizaje de una LE.
- Atención en clase.
- Confianza en sí mismo para aprender la LE.
- Edad.
- Estado físico (salud, cansancio, sueño, hambre, etc).
- Estado psicológico (estado de ánimo).
- Estilo cognitivo.
- Estilo de aprendizaje.
- Estrategias que emplea para aprender la LE.
- Expectativas acerca del profesor, del método de enseñanza, contenidos, tareas, etc.
- Experiencia previa de aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Inteligencia.
- Memoria.
- Motivación por el aprendizaje de la LE y su cultura.
- Nivel de dominio de la LE.
- Personalidad.
- Transferencia de la lengua materna a la LE.

Este tipo de diversidad en el aula de lenguas extranjeras/segundas lenguas constituye el objeto de análisis y reflexión de este trabajo.

1. Instituto Cervantes: *CVC Diccionario de términos clave ELE*, [en línea] [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario/diccionario/factor\\_esaprendizaje.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/diccionario/factor_esaprendizaje.htm).

## ¿Qué se entiende por una enseñanza diferenciada?

La enseñanza diferenciada se caracteriza por estar centrada en el alumno. Tiene como objetivo maximizar su capacidad de aprendizaje. Asume como compromiso favorecer y facilitar el éxito de todos y cada uno de los miembros de la clase, teniendo en cuenta que no hay dos alumnos que aprendan a la misma velocidad, utilicen las mismas técnicas para estudiar, resuelvan los problemas de la misma manera, tengan el mismo repertorio de conductas, tengan el mismo perfil de intereses, persigan los mismos objetivos, etc.

*Un profesor comprometido con una enseñanza diferenciada es aquél que guía la construcción de puentes entre el alumno y los objetivos de aprendizaje.*



*Raquel Rodríguez Rubio durante la presentación de su taller en Bruselas*

Un profesor comprometido con una enseñanza diferenciada es aquél que guía la **construcción de puentes** entre el alumno y los objetivos de aprendizaje. Dos observaciones a propósito de esta metáfora: se emplea la palabra “guía” en lugar de “construye” porque el profesor no es el único agente que interviene en su construcción. Se utiliza el plural en lugar del singular porque, si bien uno de los extremos del puente es común a todo el alumnado, los cimientos, el entramado, los materiales, la longitud, las curvaturas o el diseño puede variar de un alumno a otro.

## Enseñanza diferenciada: ¿elección u obligación?

Aun cuando abriáramos el artículo definiendo la *diversidad* con minúscula como aquella no “institucionalizada”, lo cierto es que sí consta en los

documentos que regulan cuestiones educativas, tal y como recogen los fragmentos de normativa educativa que se citan a continuación:

### **LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación<sup>2</sup>.**

*Aunque las administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes.*

**Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas<sup>3</sup>.**

(...) la actualización del currículo debe dar respuesta a dos grandes objetivos: garantizar la efectiva correlación con los niveles comunes de referencia del MCER para conferir al programa una clara integración en los sistemas curriculares y de certificación internacionales; y atender las necesidades derivadas de la diversidad de perfiles en el alumnado, para lo que deben aprovecharse las posibilidades que ofrece el currículo tanto

*Pedagogía diferenciada: un método de enseñanza que consiste en variar los métodos para dar cuenta de la heterogeneidad de las clases, la diversidad de los patrones y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.*

en su niveles de concreción como en las tres dimensiones en las que se articulan sus objetivos generales. (...) La diversidad de perfiles del alumnado al que va dirigido el currículo de las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas justifica el que, en un primer nivel de concreción curricular, se opte por incluir un desarrollo amplio de especificaciones curriculares. (...) Será en el

2. BOE (España), LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/loe\\_boe.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/loe_boe.pdf).

3. Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las

enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas. [www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2010-18555](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2010-18555).

segundo nivel de concreción donde habrán de adoptarse las decisiones oportunas en cuanto al tratamiento del material y el énfasis que deba ponerse en uno u otro aspecto del desarrollo de la competencia lingüística, intercultural y de aprendizaje para cada grupo particular de alumnos.

**Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre D. 24-07-1997 M.B. 23-09-1997<sup>4</sup>.**

Artículo 5. - En todas las leyes y reglamentos relativos a niveles de la enseñanza de este capítulo, las definiciones se mantienen como siguen: (...) 12° Pedagogía diferenciada: un método de enseñanza que consiste en variar los métodos para dar cuenta de la heterogeneidad de las clases, la diversidad de los patrones y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Artículo 15. - Cada escuela permite a cada estudiante avanzar a su propio ritmo, la práctica de la evaluación formativa y la pedagogía diferenciada.

No obstante, la única herramienta que se proporciona es la concesión de cierto margen de autonomía para el centro y el profesor mediante los diferentes grados de concreción curricular. En definitiva, atender la diversidad del aula no es una elección sino una obligación.

## Enseñanza diferenciada y principios de aprendizaje<sup>5</sup>

*Los individuos aprenden de forma diferente, es decir, no existe uniformidad en el modo de estructurar los contenidos, formar y utilizar conceptos, interpretar la información, resolver los problemas, seleccionar los medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc.*

La preocupación por una enseñanza diferenciada no es ni arbitraria ni gratuita. Se trata de una concepción de la enseñanza consecuente con

los principios que, según estudios en cognición, psicología, neuropsicología y neurociencia, regulan el aprendizaje. Recogemos a continuación algunos de esos

principios:

- Construimos los nuevos conocimientos a partir de conocimientos adquiridos previamente, a partir de lo que ya sabemos.
- El aprendizaje es más eficaz cuando es significativo y relevante, es decir, cuando se asocia a intereses y necesidades personales.
- El aprendizaje es más eficaz cuando se plantean objetivos que suponen un reto, pero que se perciben como alcanzables.
- El aprendizaje está influenciado por el entorno en el que tiene lugar, en todos sus aspectos (físico, humano, emocional, social, etc.).
- Gran parte del aprendizaje ocurre a través de la interacción social y de la continua negociación de significados.
- Los individuos aprenden de forma diferente, es decir, no existe uniformidad en el modo de estructurar los contenidos, formar y utilizar conceptos, interpretar la información, resolver los problemas, seleccionar los medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc.
- Un aprendizaje exitoso implica el uso de estrategias, que a su vez deben ser aprendidas y ensayadas, y que se integran en la dimensión del alumno como aprendiente autónomo.
- Un clima emocional positivo refuerza el aprendizaje. Mientras los entornos hostiles y estresantes obstaculizan el aprendizaje, emociones positivas como la curiosidad, la emoción, la risa, el disfrute y el reconocimiento lo estimulan.

## Enseñanza diferenciada en acción

### a) Reflexión.

El primer paso hacia una enseñanza diferenciada es la reflexión en relación con dos aspectos:

- Reflexión introspectiva sobre nuestro perfil docente. A este respecto, proponemos como herramienta el cuestionario completo para docentes basado en el modelo de los Cuadrantes cerebrales de Herrmann<sup>6</sup>.
- Reflexión, a priori, sobre los rasgos más significativos atribuibles a nuestro alumnado en su conjunto, las consecuencias derivadas de esos rasgos, y las posibles líneas de actuación docente asociadas.

4. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre D. 24-07-1997 M.B. 23-09-1997, [www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557\\_002.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_002.pdf).

5. Brandt, R. Powerful learning

[www.ascd.org/publications/books/198179/chapters/Conditions-for-Powerful-Learning.aspx](http://www.ascd.org/publications/books/198179/chapters/Conditions-for-Powerful-Learning.aspx).

6. Consultar en <http://materia-ele.blogspot.com.es/2012/10/la-diversidad-en-el-aula-hacia-una.html>.

Rasgo: Son adultos	
<p><b>Consecuencias</b> Tienen claro por qué y para qué quieren estudiar una segunda lengua.</p>	<p><b>Líneas de actuación</b> Realizar un análisis de necesidades los primeros días de clase para planificar nuestra actuación de forma que demos respuesta a las expectativas de los alumnos.</p>
<p>Su conocimiento del mundo les permite elaborar hipótesis y predicciones sobre palabras y estructuras desconocidas.</p>	<p>Dar cabida a dinámicas y actividades para activar esos conocimientos del mundo. Potenciar la formulación de hipótesis y predicciones antes de abordar de forma explícita los contenidos.</p>
<p>Tienen más complejos y se inhiben con mayor facilidad.</p>	<p>Prestar atención a la dimensión afectiva del alumno en el aula, y crear un entorno de aprendizaje donde esos complejos e inhibiciones se minimicen y no generen angustia.</p>
<p>Están condicionados en mayor medida, para bien y para mal, por sus actitudes y creencias respecto a la sociedad y la cultura asociada a la lengua meta.</p>	<p>Identificar las actitudes y creencias que influyen negativamente en el aprendizaje, así como su posible origen, e intentar modificarlas, siempre de forma progresiva.</p>

## b) Observación y recogida de información.

Si bien observar y recoger información sobre el perfil del alumnado y lo que ocurre en el aula deben ser actividades constantes, periódicas y regulares a lo largo de todo el curso, son especialmente relevantes durante las primeras sesiones de clase para poder actuar en consecuencia y planificar de manera más eficaz nuestra labor docente. Entre los aspectos que

deben ser observados en el aula figuran: las formas de aprender y las inteligencias predominantes, las experiencias previas de aprendizaje, las necesidades, intereses y expectativas, las creencias sobre el aprendizaje de segundas lenguas y sobre el papel que desempeña el profesor en el aula, las actitudes frente a la lengua y la cultura meta, así como los puntos fuertes y las carencias en lo que a competencia lingüística en la lengua meta se refiere. Además de instrumentos para efectuar análisis de necesidades y evaluaciones de diagnóstico, existen herramientas de otra naturaleza:

- **Fichas de observación** como soporte para tomar nota, entre otras cosas, de la reacción y el grado de comodidad de los alumnos ante ciertas dinámicas y materiales; y la actitud frente a diferentes tipos de agrupaciones en el aula.

**FICHA DE OBSERVACIÓN**

¿Cómo han reaccionado en la actividad...?

	Representar verbos con mímica	Simular un diálogo en un restaurante	Trabajar con una canción
Hanna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Robert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xianu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **Encuestas sobre preferencias en el aprendizaje**<sup>7</sup> que invitan a la reflexión.

M. Bogarra Inguitua. My language biography

**CÓMO APRENDO LENGUAS**  
**HOW I LEARN LANGUAGES**

CUANDO ESCUCHO UNA PALABRA O FRASE POR PRIMERA VEZ, ME GUSTA...

que me la digan varias veces y repítela luego yo

que me hagan gestos para entenderla

ver por escrito la palabra o la frase o ver un dibujo

adivinar lo que significa

CUANDO QUERO APRENDER A ESCRIBIR UNA PALABRA NUEVA, ME GUSTA...

leerla, intentar escribirla sin copiar y luego comprobar si la he escrito bien

hacer un dibujo y escribir al lado la palabra

escucharla primero, repítela y luego escribirla varias veces

escucharla e imaginar cómo se escribe antes de que me la digan

CUANDO HARLO CON LOS DEMÁS, PAGA QUE ME COMPRENDAN MEJOR, O CUANDO ME FALTAN PALABRAS...

utilizo gestos

señalo objetos e imágenes

imito sonidos

pienso, antes de hablar, todas las palabras y frases que necesito


  
**YO ESCRIBO LA PALABRA Y HAGO UN DIBUJO PARA NO TRADUCIR**

**¿HAY MUCHAS FORMAS DE APRENDER UNA LENGUA? COMPARA TUS RESPUESTAS CON LAS DE TUS COMPAÑEROS!**

9

7. Extraído del Portfolio Europeo de las Lenguas:  
[www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html](http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html).

- **Actividades que recogen información sobre creencias relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas**, por ejemplo, creencias respecto al papel que desempeña el profesor en el aula.

¿En qué (no) se tiene que parecer un profesor de español a los siguientes profesionales? Para contestar, piensa qué debe tener de policía, juez, psicólogo, informático, camarero, presentador de televisión, médico, mecánico, relaciones públicas, canguro... y justifica tus opiniones.

Ejemplo: *Un profesor de español tiene que ser como un relaciones públicas porque tiene que hablar mucho con los alumnos, incluso fuera de clase. También debe tener soluciones para cada tipo de problema, por tanto tiene que ser como un mecánico*<sup>8</sup>.

- **Redacciones** en las que volcar experiencias personales, preferencias y creencias con relación al aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras.

Has encontrado en Internet un foro titulado: ¿Cuál es la mejor forma de aprender un idioma? Participa en el foro con un texto que incluya:

- Tu experiencia personal en relación con el aprendizaje de idiomas: cuándo fue la última vez que asististe a un curso, qué te gustó, qué no te gustó, cómo era tu profesor, qué hacíais en clase, cómo te llevabas con tus compañeros, etc.
- Tu opinión sobre las diferentes formas de aprender: clases particulares, clases en grupo, aprendizaje en línea, cursos en el extranjero, etc.

### c) Técnicas, procedimientos, materiales y herramientas de aula.

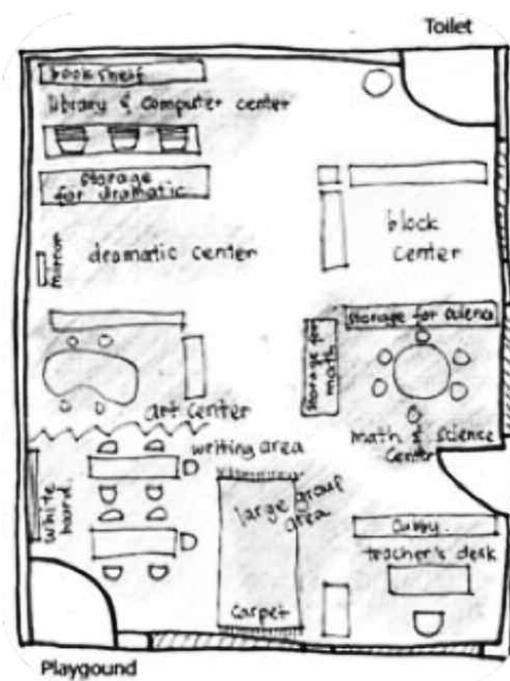
Presentamos dos propuestas vinculadas a dos de los principios de aprendizaje mencionados anteriormente:

#### 1. El aprendizaje es más eficaz cuando se plantean objetivos que suponen un reto pero que se perciben como alcanzables.

Este precepto tiene como problema la heterogeneidad de niveles de competencia en la

lengua meta existente en el aula, sin duda, una de las quejas más recurrentes en las salas de profesores. Como consecuencia de dicha heterogeneidad, los objetivos que suponen retos alcanzables no son iguales para todo el alumnado. Un profesor comprometido con la enseñanza diferenciada asume la responsabilidad de gestionar el espacio de aprendizaje y la sesión de forma que los estudiantes trabajen con materiales más personalizados, y evitar así la frustración por aburrimiento o por falta de competencia frente a las actividades o tareas planteadas. Se trata, en definitiva, de democratizar el éxito en el aprendizaje. Sirvan de referencia las siguientes propuestas:

- **Centro de aprendizaje (Learning centre).**



El aula concebida como “mono-espacio” en el que los alumnos realizan el mismo aprendizaje se convierte en “multi-espacio” y se organiza en varios centros de aprendizaje donde trabajan con materiales diferentes conforme a su grado de competencia o a sus intereses.

Algunas sugerencias de uso son:

- Fije un día y una duración concreta para convertir el aula en “multi-espacio”. Conviértalo en una “rutina semanal”.

8. Extraído y adaptado de Clara Alarcón, La caricatura: una técnica para la evaluación docente, [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/septiembre\\_04/27092004.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/septiembre_04/27092004.htm).

- Aproveche este día para que los alumnos “actualicen” (en la medida de lo posible) su grado de competencia, trabajen a su propio ritmo de aprendizaje, disfruten con tareas que les resulten personalmente atractivas e interesantes, refuercen carencias en áreas concretas, etc.
- Cree un banco de actividades y tareas completo, tanto individuales como grupales, y clasifíquelas por grados de complejidad, centros de interés, y tipo de agrupación. Utilice, por ejemplo, códigos de colores para dicha clasificación.
- Disponga el aula de forma que los centros de aprendizaje queden bien delimitados: áreas para trabajar en parejas, áreas para trabajar en grupo, espacios para trabajar individualmente.
- Planifique previamente qué va a asignar a quién, quién va a trabajar solo, quiénes van a trabajar en grupo. En dicha planificación tenga en cuenta los grados de competencia, los intereses y los estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Ofrezca instrucciones claras a los alumnos, indicándoles las tareas que deben realizar y el lugar del aula que les corresponde. Si el email es una herramienta de uso habitual entre los miembros de la clase, puede utilizarla para enviar instrucciones, por ejemplo, a los alumnos que van a trabajar de forma individual.
- Utilice los portafolios de aprendizaje para recoger las actividades y los materiales realizados en estas sesiones.

*El aula concebida como “mono-espacio” en el que los alumnos realizan el mismo aprendizaje se convierte en “multi-espacio” y se organiza en varios centros de aprendizaje donde trabajan con materiales diferentes conforme a su grado de competencia o a sus intereses.*

#### • Dictado nivelado.

El profesor selecciona un audio breve, adaptado al nivel del curso y relacionado con alguna función, campo léxico, estructura, contenido que interesa introducir o reforzar. A partir de ese audio, elabora y propone varios formatos de dictado, de mayor y menor dificultad, y asigna a cada alumno el

dictado que considera adecuado según su competencia lingüística. Ofrecemos a continuación varias posibilidades:

- Se transcribe el texto reemplazando ciertas palabras por imágenes que las representan. Durante la escucha, el alumno sustituye la imagen por el vocablo correspondiente.
- Se transcribe el texto dejando exactamente los mismos huecos que en la propuesta anterior, pero sin imágenes asociativas. Durante la escucha, el alumno rellena los huecos.
- Se transcribe el texto eliminando un número determinado de palabras. Durante la escucha, el alumno rellena los huecos.
- Se transcribe el texto eliminando los finales de las frases. Durante la escucha, el alumno completa las frases.
- No se aporta transcripción alguna. El alumno debe tomar nota de todo el audio.

#### • RAFT (Rol, Audiencia, Formato, Tema).

Se trata de una herramienta para dinamizar las clásicas tareas de expresión escrita. Consiste en proponer diferentes perfiles, perspectivas y formatos para abordar un tema de redacción determinado en función del grado de competencia del alumno y de sus intereses.

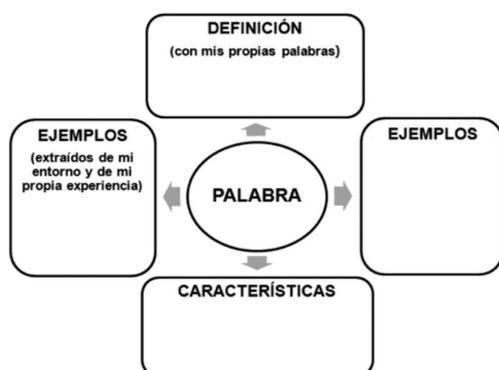
Ejemplo			
TEMA DE REDACCIÓN: LAS REDES SOCIALES			
ROL	AUDIENCIA	FORMATO	TEMA
Padre	Lectores de una revista	Cartas del lector	Mi hijo está enganchado al Facebook
Psicóloga	Padres preocupados por los hábitos de sus hijos	Sección de consejos en la revista <i>Psychologies</i>	Cómo convencer a tu hijo de que hay vida más allá de Facebook
Adolescente	Otros adolescentes	Foro de internet	Mis padres no entienden lo geniales que son las redes sociales

## 2. Un aprendizaje exitoso implica el uso de estrategias, que a su vez deben ser aprendidas y ensayadas, y que se integran en la dimensión del alumno como aprendiz autónomo.

El docente comprometido con la enseñanza diferenciada asume la responsabilidad de llevar al aula actividades para desarrollar dichas estrategias y potenciar así la dimensión del alumno como aprendiz autónomo. Las siguientes propuestas ejemplifican este tipo de actividades:

### • Diagramas léxicos.

Herramienta de comprensión y retención de léxico mediante la cual los estudiantes elaboran sus propias definiciones, aportan ejemplos de creación propia y discriminan lo que es un concepto de lo que no es.



### • Los colores de las palabras.

Esta herramienta favorece el desarrollo de estrategias de retención de léxico mediante asociaciones personales. Contribuye a la creación de un clima emocional positivo al incorporar a la actividad el ámbito personal del alumno.

- El profesor selecciona una serie de palabras ya presentadas en clase que desee reforzar y las escribe en la pizarra.
- Pide a los alumnos que asignen un color a cada palabra, justificando su elección. Por ejemplo para mí, la palabra "correr" es verde porque me encanta correr por el parque cuando llega la primavera y todo está verde.

### • Pensar en voz alta.

Esta técnica consiste en verbalizar nuestros pensamientos conforme vamos avanzando en la lectura de un texto.

- Explique en clase que la lectura es un proceso complejo en el que la mente del lector se hace preguntas de forma constante con el fin de comprender lo que lee.
- Seleccione un pasaje para leer en voz alta, que contenga aspectos de cierta dificultad para los alumnos (vocabulario desconocido, términos abstractos, redacción ambigua, etc.). Piense previamente en las preguntas que va a verbalizar para mostrar a los alumnos cómo se enfrenta a esas dificultades.
- Mientras los estudiantes siguen el fragmento del texto en silencio, el profesor lee en voz alta y verbaliza sus pensamientos: las preguntas que se va haciendo, los procedimientos que emplea para solucionar problemas de comprensión, etc. En la medida de lo posible, altere el tono de voz para que los estudiantes sepan cuándo está leyendo y cuándo está pensando en voz alta.

### TIPOS DE PENSAMIENTO EN VOZ ALTA

Hacer predicciones o hipótesis a medida que se avanza en la lectura: "*De lo que ha dicho hasta ahora, apuesto a que el autor va a dar algunos ejemplos de los malos hábitos alimenticios*".

Descripción de imágenes mentales: "*Cuando el autor habla de las verduras que debemos incluir en nuestra dieta, veo una ensaladera llena de hojas de lechuga frescas... ¡Uhhmmm, qué buena pinta!*".

Demostración de cómo la información se conecta con conocimientos previos: "*Grasas saturadas... Creo que este término lo he oído antes... sí, sí... ahora recuerdo, lo aprendí el año pasado en un curso sobre nutrición*".

Creación de analogías: "*Esa descripción de la obstrucción de las arterias me recuerda al tráfico que obstruye la autopista en hora punta*".

Verbalización de obstáculos y de estrategias de reparación: "*¿Qué significa angiograma? Quizás si releo el párrafo podré deducir su significado de las frases que rodean a la palabra... lo que sí sé es que es una palabra importante porque está en negrita... bueno, si al final no doy con su significado le pregunto a la profesora*".

– Una vez finalizada la lectura y la verbalización de los pensamientos, se les pide a los estudiantes que practiquen la técnica con un compañero, a partir de fragmentos de texto breves.

## Conclusión

En las primeras páginas de este artículo se proponía la metáfora del docente que “guía la **construcción de puentes** entre el alumno y los objetivos de aprendizaje”. A modo de cierre y conclusión, recurrimos a una nueva metáfora<sup>9</sup>:

## El docente como entrenador

Un buen entrenador tiene metas claras para el equipo, y también para cada uno de sus miembros. Las prácticas seguramente incluirán algunas actividades en conjunto, pero también se aprovecharán para que cada jugador mejore sus puntos débiles y perfeccione los fuertes. El entrenador suele ser un poco psicólogo, ya que debe saber qué motiva a cada jugador y utilizar ese conocimiento para inducirlo a esforzarse y hasta a arriesgarse a sufrir dolor a fin de adquirir mayor destreza. Además, el entrenador tiene que promover un espíritu de equipo que trascienda los problemas individuales. Debe mantenerse increíblemente activo tanto en las prácticas como durante los partidos, puesto que debe correr de un extremo al otro de los laterales, alentar al equipo, darle instrucciones, llamar aparte a algunos jugadores en momentos clave para ajustar la estrategia. El entrenador, sin embargo, no juega el partido.

## Bibliografía

- *Aprendizaje cooperativo: propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula* (2009), Laboratorio de innovación educativa, [en línea].  
[www.recursoconline.ecaths.com/archivos/recursoconline/APRENDIZAJE\\_COOPERATIVO.pdf](http://www.recursoconline.ecaths.com/archivos/recursoconline/APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf).
- BOE (España), LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [en línea] [www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/loe\\_boe.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/loe_boe.pdf).
- FERNANDEZ, S. (2011): *Nuevos desarrollos y propuestas curriculares*. Programar a partir del MCER, MARCO ELE, núm. 12, [en línea] <http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>.
- HESS, N. (2001): *Teaching Large Multilevel Classes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- *Manual de estilos de aprendizaje: material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*, Dirección General del Bachillerato, Secretaría de Educación Pública, México [en línea]

[www.dgb.sep.gob.mx/informacion\\_academica/actividadesparaescolares/multimedia/Manual.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/multimedia/Manual.pdf).

- MORENO CASTILLA, R.: *Panfleto antipedagógico*, [en línea]

[www.esuelapublica.info/IMG/pdf/panfleto-antipedagogico.pdf](http://www.esuelapublica.info/IMG/pdf/panfleto-antipedagogico.pdf).

- *No es verdad: manifiesto pedagógico*, RED IRES (2008), [en línea] [www.redires.net/?q=node/5](http://www.redires.net/?q=node/5).

- ROMERA LÓPEZ, J.J. (2010): *Retrato canalla del malestar docente*, ed. El Toro Mítico.

- TOMILNISON, C.A. y SOUSA, D.A. (2010): *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*, ed. Solution Tree.

9. Extraído de [www.terras.edu.ar/jornadas/117/biblio/77Elroldelocenteenunauladiferenciada.pdf](http://www.terras.edu.ar/jornadas/117/biblio/77Elroldelocenteenunauladiferenciada.pdf).

# CÓMO HACER LA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA: ASPECTO LÉXICO Y ASPECTO GRAMATICAL

Pedro Gras / Marisa Santiago

Universidad de Barcelona

pedro.gras.manzano@gmail.com

En este trabajo, defenderemos la necesidad de centrar la explicación de la oposición entre imperfecto e indefinido en la noción de aspecto (RAE-AALE 2009) y, específicamente, en la interacción entre la información aspectual aportada por la flexión verbal (aspecto flexivo o gramatical) y el significado aspectual del verbo (aspecto léxico).



## 1. Introducción

El dominio de la oposición entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido es uno de los aspectos que mayores dificultades ocasionan a los aprendices de español, desde los niveles iniciales hasta los niveles de perfeccionamiento, incluso a los aprendices cuya lengua materna dispone de una oposición similar, como es el caso de los hablantes de lenguas románicas (véase, por ejemplo, Amenós 2010, para el francés). Por ello, el profesor de E/LE debe disponer de una explicación general de la oposición que resulte coherente a lo largo de los distintos niveles en los que este contenido se trabaja.

Los manuales de E/LE recurren habitualmente a explicaciones basadas en aspectos nocionales del significado, que describen algunos usos prototípicos, pero no pueden generalizarse a otros muchos. Es lo que sucede, por ejemplo, con la idea de que el indefinido sirve para expresar acciones, mientras que el imperfecto se reserva para las descripciones.

(1) Cenó con un amigo. La comida estaba deliciosa.

A partir de esta regla, podríamos explicar casos como el ejemplo (1), en los que *cenó* puede considerarse una acción, frente a *estaba*, que describe la comida.

- (2) a. \*Vivía en Londres dos años.  
b. \*La profesora estaba seria durante toda la clase.  
c. \*La película me gustaba mucho.

Ahora bien, empleando esta misma regla, los aprendices de E/LE producen habitualmente enunciados agramaticales o pragmáticamente inadecuados como los que se recogen en (2).

En estos tres casos, el aprendiz, interpretando que está llevando a cabo descripciones de eventos, emplea el pretérito imperfecto, que resulta agramatical en los dos primeros casos por la presencia de complementos temporales que señalan el final de la situación (*dos años, durante toda la clase*), o pragmáticamente inadecuado en el tercero (2c), si lo que el estudiante quería decir es que valoró positivamente la película en su totalidad y no únicamente un momento de la proyección (*me gustaba mucho hasta que salió ese actor tan malo*). Consideraciones similares pueden hacerse de otras explicaciones nocionales que se encuentran en muchos manuales, como entre otras, las circunstancias en imperfecto, las acciones principales en indefinido; las acciones que se repiten en imperfecto, las acciones únicas en indefinido; las valoraciones en indefinido. Todas estas explicaciones tienen en común el hecho de que no describen el significado que aportan específicamente el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido, sino que identifican funciones que dependen no solo de la información aportada por la flexión verbal, sino también del significado léxico de los verbos y de otros elementos de la frase.

En este trabajo, defenderemos la necesidad de centrar la explicación de la oposición entre imperfecto

e indefinido en la noción de aspecto (RAE-AALE 2009) y, específicamente, en la interacción entre la información aspectual aportada por la flexión verbal (aspecto flexivo o gramatical) y el significado aspectual del verbo (aspecto léxico). Para ello, en primer lugar, presentaremos los conceptos de aspecto gramatical y aspecto léxico; a continuación, describiremos nuestra propuesta de explicación de imperfecto e indefinido en el aula de E/LE a partir de estas nociones. Por último, reflexionaremos brevemente sobre las ventajas de incluir la noción de aspecto en la descripción general de la gramática del español para su enseñanza como lengua extranjera.

## 2. La noción de aspecto: léxico y gramatical

Si suponemos que el verbo español solo expresa tiempo (Rojo, 1974), no se puede explicar la diferencia que se ilustra en el siguiente ejemplo, entre formas que expresan el mismo tiempo:

- (3) a. Ayer a las 7 estaba tomando un café /tomaba un café.  
b. Ayer a las 7 me tomé un café.

La sensación es que se trata del mismo café —es decir, la acción sucede en el mismo momento del tiempo—, pero con cada frase se muestra una parte de la acción *tomarse el café*. Por ejemplo, las frases con imperfecto podrían continuarse con algo como *...pero no me lo terminé*. En cambio, con el indefinido no es posible: *\*me tomé un café pero no me lo terminé*. Esto es así porque el imperfecto “enfoca” algún momento intermedio de la acción “tomar un café”, no enfoca nunca el final, y como el final no es visible, tanto podría ser que se terminara el café, como que no hubiera acabado de tomarlo. Ese es el significado del aspecto verbal: sirve para enfocar un momento u otro del transcurso de la acción (Comrie 1973)<sup>1</sup>.

Propondremos una imagen para presentar en una clase de E/LE el concepto de aspecto en el verbo: puesto que el aspecto no es más que la manera de “ver”, de “enfocar” una situación, presentaremos el imperfecto como una forma que “fotografía” las situaciones; y, en cambio, el indefinido como una forma verbal que “graba una película” de las situaciones.

El **imperfecto** es una cámara de fotos: Muestra una imagen fija de la situación.

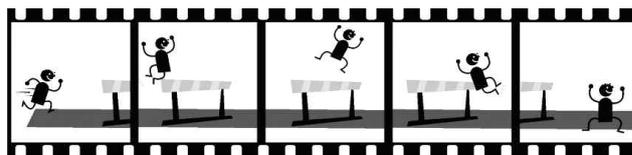


El **indefinido** es una cámara de vídeo: Graba películas de la situación.



El significado de una frase en imperfecto o indefinido, visto así, tiene que ver con la manera en que se muestra la situación. Así, el ejemplo de antes, *me tomé un café* es el título de una película, que empieza cuando empieza el café y se acaba con el final del café. En cambio, *me tomaba un café* es la instantánea de un momento de mi café.

Es lo que ilustramos también con el valor del indefinido en la película siguiente: *saltó la valla*.



Por el contrario, en la fotografía siguiente, el imperfecto (*en la foto saltaba la valla*) muestra un único fotograma, es decir, una imagen fija, una fotografía, de alguien en un momento intermedio de la acción *saltar la valla*:



Ahora bien, la dificultad consiste en que no con todos los verbos podemos elegir libremente mostrar una acción completa, del principio al final —una película—, o un momento intermedio —una foto—. Por ejemplo, no parece posible algo como *\*fue rubio* (pero sí *fue muy amable*), ni *\*estaba llevando gafas* (pero sí *estaba llevándote las gafas*), ni significan lo mismo en

1. Para una presentación del aspecto gramatical en español, puede consultarse Flamenco (1998).

la fiesta conocía a un chico muy interesante y en la fiesta conocí a un chico muy interesante.

Esto es así porque no todos los verbos son iguales, no todas las acciones son del mismo tipo, no tienen el mismo aspecto léxico ni todos expresan el mismo tipo de acción (por ejemplo, no todos son acciones con principio, acciones intermedias, y un final). Para saber cómo sería una foto o una película de cada situación (es decir, para entender qué significa usar imperfecto o indefinido con un verbo), hay que entender cómo son las distintas clases de situaciones, cuál es su estructura interna. La estructura interna de la situación es lo que se denomina su aspecto léxico<sup>2</sup>.

La clasificación más extendida de tipos de predicados según su aspecto léxico (Vendler, 1967) distingue entre estados, actividades, realizaciones y logros en función de tres criterios: la dinamicidad, la telicidad y la puntualidad. Para nuestra propuesta didáctica, el primer criterio, la dinamicidad, es el más relevante.

Las situaciones dinámicas están sometidas a un cambio interno, es decir, podemos distinguir diferentes fases en su desarrollo temporal. Por el contrario, las situaciones no dinámicas permanecen igual a lo largo del tiempo.

Teniendo en cuenta este criterio, podemos distinguir los estados del resto de eventos (actividades, realizaciones y logros). Se denominan *estados* las situaciones como las siguientes: estar cansada, ser rubio, llevar peluca, ser peligroso. Estas situaciones no son acciones, no hay un progreso, no hay cambios. Técnicamente se dice que estas son situaciones no dinámicas, en ellas no hay alguien que hace algo, no hay acción ninguna.

Entre las situaciones dinámicas, podemos distinguir las situaciones puntuales (logros) de las situaciones no puntuales (actividades y realizaciones). Son *logros*: estornudar, morir, cruzar la meta, disparar una bala, etc. Se trata de situaciones puntuales, es decir, suceden en un punto, en un segundo: se puede indicar el minuto exacto, y el segundo, en que alguien estornuda, muere, cruza la línea de meta, dispara, etc. No se trata de acciones “cortas” que se puedan hacer muy deprisa (como lo sería tomarse un café, o ponerse la ropa, por ejemplo); las acciones “cortas” se pueden alargar, se pueden hacer despacio; las

acciones puntuales son acciones que suceden, del principio al final, en una fracción de segundo.

Los dos tipos de situaciones que nos quedan por analizar tienen en común que son situaciones no puntuales (es decir, que duran o pueden durar en el tiempo) y dinámicas (constan de fases, la acción progresa, hay cambios durante el transcurso de la acción). Veamos qué las diferencia:

ACTIVIDADES	REALIZACIONES
- Comer verdura	- Comerse un pollo entero
- Dibujar garabatos	- Dibujar un círculo
- Leer periódicos	- Leer el Quijote
- Pasear por la playa	- Ir hasta la playa
- Ver el mar	- Ver una ópera
- Practicar deporte	- Jugar un partido de rugby

Las *actividades* no tienen un final previsto. Por supuesto, como todo en la vida, se acaban, pero es cierto que alguien ha paseado por la playa tanto si ha paseado cinco minutos como si ha paseado cinco horas; es cierto que alguien ha comido verdura si come un guisante o si se come un kilo de guisantes. Son *actividades* porque se pueden dejar en cualquier momento, y no parece que las dejes “a medias”, porque no estaba definido hasta dónde había que hacerlas.

En cambio, las *realizaciones* sí tienen un punto final previsto, preestablecido: si alguien no termina hasta el último trocito de carne no se ha comido el pollo



Pedro Gras durante la presentación de su taller en Bruselas

entero; si lo deja a medias no ha dibujado un círculo (sí una curva, pero no un círculo); si solo ha leído diez páginas no ha leído el Quijote, etc. El término técnico

2. Para una presentación del aspecto léxico en español, puede consultarse Morimoto (1998).

para esto es que las *realizaciones* son **télicas**, es decir, tienen un punto final, un punto de culminación, sin llegar al cual no podemos decir que hayan sucedido; en cambio, las *actividades atélicas* no presuponen ningún punto final.

Como ya hemos dicho, para la propuesta didáctica que planteamos en este trabajo, solo tendremos en cuenta el criterio de la dinamicidad (si una situación cambia a lo largo del tiempo o permanece igual): distinguiremos entre los predicados no dinámicos (los estados) y los predicados dinámicos (logros, actividades y realizaciones). En los próximos apartados, describiremos las correspondencias prototípicas y no prototípicas entre aspecto léxico y aspecto gramatical para la descripción del aspecto en el aula de E/LE.

### 3. El aspecto en el aula de E/LE (I). Correspondencia prototípica entre el aspecto léxico y el gramatical

La propuesta didáctica que planteamos se basa en las nociones de aspecto léxico y aspecto gramatical. En línea con lo expuesto en el apartado anterior, comenzamos la presentación de la oposición imperfecto/indefinido con la metáfora de la cámara de fotos frente a la cámara de vídeo: usamos el imperfecto cuando basta con una foto de la situación, mientras que reservamos el indefinido para las situaciones en las que necesitamos grabar una película.

A continuación, introducimos la noción de aspecto léxico. Para ello, hacemos reflexionar a los estudiantes acerca de la existencia de dos tipos de verbos según su significado: los verbos tipo foto (esto es, los predicados no dinámicos, los estados), en los cuales no hay realmente una acción, puesto que no se produce ningún cambio; y los verbos tipo películas (es decir, los predicados dinámicos: logros, actividades y realizaciones), en los cuales sí se produce una acción, puesto que hay cambios a lo largo del tiempo).

Una vez identificados ambos tipos de predicados, es posible trazar una correspondencia entre predicados no dinámicos y pretérito imperfecto, y predicados dinámicos y la alternancia imperfecto-indefinido. Comencemos con los predicados no dinámicos.

#### 3.1. El imperfecto con predicados no dinámicos: el valor de descripción

*Usamos el imperfecto cuando basta con una foto de la situación, mientras que reservamos el indefinido para las situaciones en las que necesitamos grabar una película.*

Siguiendo con nuestra imagen, es realmente difícil hacer una película con predicados no dinámicos —ni siquiera una película experimental o documental— porque no hay ninguna acción que grabar: por lo tanto, los *estados* difícilmente se presentan con

indefinido. Lo natural y normal es hacer una fotografía, y ya está. De hecho, hacer más de una fotografía sería una pérdida de tiempo, porque todas serían idénticas, y, precisamente, el concepto de dinamicidad está relacionado con esto último: son dinámicas las situaciones que implican varias fases o subacciones diferentes; son no dinámicas las situaciones “estables”, que no cambian o evolucionan ni pasan por fases diferenciadas.

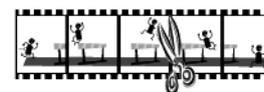
Es lo que ilustramos con las siguientes “fotos” de estados como:

*Estaba en la playa  
Llevaba gafas  
Hacía sol  
Era muy moreno*



Veamos qué significa la perífrasis progresiva “estar + gerundio”, que suele usarse como prueba sintáctica para determinar si las situaciones son dinámicas o no dinámicas: siguiendo con la imagen del cine, “estar + gerundio” es un fragmento de una película, intermedio, sin principio ni final. En el caso de los *estados*, evidentemente no podemos cortar un fragmento de película, porque no hay ninguna película. Ello explica la imposibilidad de frases como: *\*está llevando gafas, \*está siendo rubio, o \*está estando cansada*.

La perífrasis progresiva “estar + gerundio” sirve para seleccionar una secuencia —que no sea final— de una película.

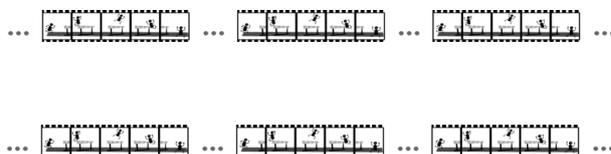


Esto solo es posible a partir de una película, no de una foto.

### 3.2. Los predicados dinámicos: indefinido e imperfecto

Las situaciones dinámicas (como, por ejemplo, preparar el sashimi para la cena, caminar, llover, comprarse la Nueva gramática de la RAE, o leerse el material de la asignatura), sí admiten realizar una película (y se pueden presentar con indefinido), escoger una secuencia intermedia de la película (y expresarlas con la perífrasis progresiva), o hacer una foto (y presentar solamente una imagen de la situación con imperfecto).

Los hábitos son situaciones que entrañan la repetición de otras situaciones simples (sean actividades, realizaciones o situaciones puntuales):



A pesar de que las situaciones implicadas son dinámicas, entrañan cambios, por lo que solamente se usa el indefinido. Se interpretan como películas cuando tienen un final definido, si el tiempo en el que se dan está delimitado, y es, por ejemplo, el final del mes:

 <p><b>Indefinido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Preparaste el sashimi</i></li> <li>• <i>Caminaron</i></li> <li>• <i>Llovió</i></li> <li>• <i>Se leyó el material</i></li> </ul>	 <p><b>Perífrasis progresiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estás/estabas + ...</i> <i>...preparando sashimi</i></li> <li>• <i>Está/estaba + ...</i> <i>...lloviendo,</i></li> </ul>	 <p><b>Imperfecto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ayer a las 7 cuando te hice la foto</i> <i>...preparabas el sashimi</i></li> <li>• <i>...caminabas</i></li> <li>• <i>...llovía</i></li> <li>• <i>...leía los apuntes de la asignatura</i></li> </ul>
--	--	---

La diferenciación entre predicados dinámicos y no dinámicos nos permite explicar por qué los estados se combinan frecuentemente con imperfecto, y por qué los predicados dinámicos pueden alternar entre imperfecto e indefinido. Ahora bien, como sabemos, son también posibles otras combinaciones con interpretaciones distintas. A estas otras correspondencias, dedicamos el siguiente apartado.

## 4. El aspecto en el aula de E/LE. Correspondencia no prototípica entre el aspecto léxico y el gramatical

### 4.1. Imperfecto con predicados dinámicos: fotos de una película

**¿Estados o actividades?: los hábitos.**

Uno de los usos del imperfecto que antes aprenden los estudiantes de ELE es el imperfecto de habitualidad. No es un gran problema explicar qué es un hábito y este valor del imperfecto, pero no es tan sencillo ver que este uso es compatible con la descripción en términos de imperfecto (foto) e indefinido (película).

En enero,...

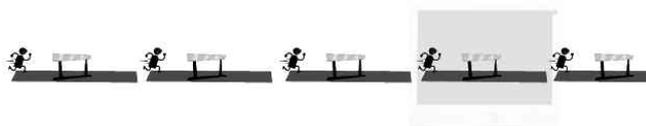
*...practiqué deporte todos los días.*  
(ACTIVIDAD + ACTIVIDAD + ACTIVIDAD...)

*...jugué un partido de rugby cada semana.*  
(REALIZACIÓN + REALIZACIÓN...)

*...me desperté a las siete todos los días.*  
(LOGRO + LOGRO + LOGRO...)

*...estuve cansada todos los días.*  
(ESTADO + ESTADO + ESTADO...)

En cambio, para describir el hábito en sí, la forma más habitual es el imperfecto, hacer una foto. Esto es así porque cualquier imagen de la situación que se repita habitualmente será idéntica a cualquier otra, y, por lo tanto, basta con tomar una foto, una imagen de entre todas, para caracterizar el hábito. Es cierto que esta foto, vista con más atención, incluye dinamicidad, cambios, pero no es más que una foto igual a las demás cuando se describe el hábito.



Hay otro sentido en el que esto es fácil de entender: un hábito puede definir a un individuo, y constituirse en un estado: decir de alguien que hace deporte, como hábito, se parece más a decir que es deportista (un estado) que a explicar qué hizo exactamente. Interpretados como estados, no hay ningún problema para explicar su presentación como fotografías y no como películas.

#### 4.2. Indefinido con estados: películas de una foto

La flexión, el uso del imperfecto o del indefinido, tiene tanta fuerza que nos puede obligar a imaginar una situación diferente, a reinterpretar qué tipo de predicado estamos enfocando. La forma natural de mostrar un estado es una foto, un imperfecto, puesto que más de una foto sería un derroche inútil: los estados son “estables”, todas las fotos son iguales: el imperfecto con un estado tiene lo que se denomina valor continuo, muestra una imagen de un continuo de imágenes iguales. Por ejemplo:

*Era pelirroja, estaba muy cansada, llevaba gafas, sabía matemáticas, conocía a mucha gente, le gustaba el cine, era divertida, era amable, etc.*

Es posible usar un indefinido, forzar la situación para rodar una película. Es posible hacerlo en dos sentidos: o bien para señalar un momento de cambio, cuando se entra en ese estado; o bien para mostrar el paso del tiempo y valorar un periodo de tiempo delimitado.

##### 4.2.1. Supe que me engañaba: valor ingresivo



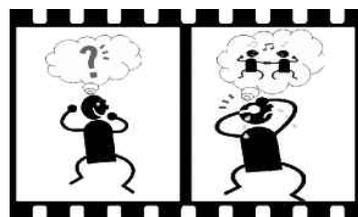
Se puede, con un indefinido, reinterpretar un predicado de ESTADO como una película: la película de cómo se llegó a ese estado. Es lo que sucede en los siguientes casos:

*No sabía que me engañaba. Lo supe cuando vi la carta (ahora ya lo sé).*

*No conocía a tu amigo. Lo conocí anoche (ahora ya lo conozco).*

*Supe y conocí* equivalen aquí a *me enteré*, y *me lo presentaron*, son predicados de *logro*. El uso del indefinido fuerza a elaborar una película breve, a partir de, al menos, dos imágenes: la del estado de antes de saberlo o conocerlo, y la del momento de

entrar en el estado de conocimiento. Estos indefinidos tienen valor *ingresivo*, muestran el momento de ingresar, de entrar en el nuevo estado.



No todos los verbos admiten este juego, solamente los que expresan estados que se pueden interpretar como estados resultantes, como consecuencia de algo (*saber* algo es consecuencia de haberlo entendido o aprendido; *conocer a alguien* es resultado de haber entrado en contacto por primera vez con esa persona); en cambio, difícilmente se podría rodar en qué momento empezó alguien, por ejemplo, a *ser rubia*. En otros casos no se usa el indefinido porque ya existe un verbo léxico para expresar el ingreso en el estado. Por ejemplo, no se usa en este sentido *llevo gafas*, porque existe *ponerse gafas*. *Se puso las gafas* indica el momento de entrar en el estado de llevarlas. Es, por lo tanto, una posibilidad limitada léxicamente.

##### 4.2.2. Estuve cansada todo el día: valoración global de un estado o proceso

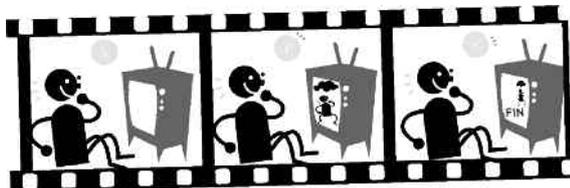
Hay otra manera en la que un estado puede convertirse en una película, cuando lo que se rueda es el paso del tiempo:

- *Llevó las gafas durante toda la noche.*
- *Fue rubia hasta que se le cayó el pelo.*

Cierto que la película no es muy interesante. No pasa nada, se suceden fotogramas iguales en los que solo cambia la hora en el reloj, pero el tiempo transcurre y pasa por cada minuto y hora hasta que termina el plazo. Cuando el tiempo está definido, acotado, cuando se muestra el final de un periodo de tiempo, cuando se habla sobre todo de ese periodo de tiempo completo, es posible el indefinido, para poner un “fin” al estado, para mostrarlo como película, con final. Es lo que se llama valor *terminativo*.

Aunque no haya marcas de delimitación del tiempo (como *toda la noche*) o indicaciones de límite temporal (como *hasta...*), algunas frases involucran su propio tiempo delimitado:

No le gusta el cine, pero le gustó la película.  
 Era un lugar precioso y fueron unas vacaciones maravillosas.  
 El disco es muy bueno y el concierto fue mejor aún.



El tiempo que transcurre y finaliza (como indica el indefinido) en estas frases es el tiempo que dura *la película, las vacaciones, o el concierto*. Estos son nombres de eventos, tienen su propio tiempo: *un concierto, unas vacaciones y, por supuesto, una película* son, en sí mismos, películas. El indefinido es la forma normal para hablar de todo el evento, del principio al final, con valor terminativo.

*Es necesario integrar el aspecto en la descripción del español, no solamente para facilitar el aprendizaje del uso de las formas verbales de imperfecto e indefinido, sino también para dar cuenta de otros fenómenos que de otro modo no tendrían explicación.*

## 5. Consideraciones finales

Es necesario integrar el aspecto en la descripción del español, no solamente para facilitar el aprendizaje del uso de las formas verbales de imperfecto e indefinido, sino también para dar cuenta de otros fenómenos que, de otro modo, no tendrían explicación. Es evidente que el aspecto afecta al uso de las expresiones temporales, pero también, por ejemplo, es necesario para explicar a un estudiante de E/LE los errores de las siguientes frases:

- (1) \*Cuando estaba viviendo en Barcelona, estaba llevando gafas de sol.
- (2) -¿No comes verdura?  
- \*Ya he comido.
- (3) \*Terminé de estar casada cuando mi mujer pidió el divorcio.
- (4) \*Se comió la pizza y se bebió cerveza.

La perífrasis progresiva *estar + gerundio* solo es posible con situaciones dinámicas, con *estados* se usa imperfecto. Sin esta diferenciación no se explica cuando es incorrecto en español usarla.

Los otros tres ejemplos dependen de la telicidad de la situación. Solo es posible usar “se” con situaciones télicas, con *realizaciones o logros*, pero no con actividades, de ahí que no sea posible con beber cerveza, que es una

actividad. A diferencia de *comer una pizza*, que tiene un complemento delimitado, con un determinante, *beber cerveza* no tiene un final previsto, porque no hay una cantidad concreta de cerveza que se deba beber para completar la acción. Por eso mismo, no es posible usar *terminar de + infinitivo* con predicados como estar casada, o fumar, porque son atéticos; la perífrasis adecuada para las situaciones atéticas es *dejar de + infinitivo*. La determinación de los complementos afecta a la telicidad de la situación, y por ello también tiene que ver con la posibilidad de usar pronombres átonos de objeto: solo se recuperan con pronombres átonos (que son definidos en español) los complementos definidos, no los complementos sin determinante.

No tener en cuenta el aspecto en la descripción del español dificulta la comprensión de fenómenos que no afectan solamente a los verbos, sino a toda la estructura de la lengua. Es conveniente y revelador comprobar que fenómenos aparentemente distintos dependen de la misma categoría y pueden recibir una explicación coherente y unificada.



*Imagen de los asistentes al taller de Pedro Gras y Marisa Santiago en Bruselas*

### Bibliografía

- AMENÓS, J. (2010): *Los tiempos verbales del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE*, tesis doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- COMRIE, B. (1976): *Aspect*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ROJO, G. (1974): “La temporalidad verbal en español”, en *Verba* 1, pp. 68-149.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (1998): *El aspecto gramatical en la conjugación*, Madrid, Arco/Libros.
- MORIMOTO, Y. (1998): *El aspecto léxico: delimitación*, Madrid, Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- VENDLER, Z. (1967): *Linguistics in Philosophy*, Nueva York, Cornell University Press.

# EL FOCO EN LA FORMA LÉXICA: CÓMO ENSEÑAR VOCABULARIO

Lola Chamorro

Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada)

lola.chamorroguerrero@yahoo.es

Aprender vocabulario es una faceta del aprendizaje de una lengua cuya importancia reconocemos tanto profesores como alumnos. Sin embargo, no siempre somos conscientes de en qué debe consistir esta actividad. Las expectativas más comunes sobre esta dimensión del aprendizaje de la lengua están relacionadas con dos ideas ciertamente arraigadas: la primera es que para tener un buen dominio de una lengua hay que disponer de un vocabulario amplio, de un gran repertorio de palabras que sirvan de etiqueta a los objetos que nos rodean y a los conceptos que manejamos en la vida cotidiana. La segunda es que conocemos una palabra en otra lengua si sabemos cuál es su equivalencia o equivalencias en la nuestra. Se cree que con este bagaje, el aprendiz podrá reconstruir el significado de lo que oye o lee, al reconocer los elementos que están en el discurso y podrá construir sus propios significados, combinando las palabras según las reglas de la gramática. Ambas ideas que, en principio, podrían parecer evidentes no se ajustan, sin embargo, a las habilidades que, en el manejo del vocabulario, exige una comunicación efectiva, más allá de un nivel elemental. Se trata de una visión restringida de la competencia léxico-semántica, que es a ojos de muchos teóricos la competencia esencial de entre las que constituyen la competencia comunicativa.



## 1. Limitaciones del método comunicativo: el enfoque léxico

Hagamos una pequeña prueba. Pensemos con qué dificultades se encontrarían nuestros alumnos si planteáramos los siguientes ejercicios de vocabulario en clase:

Ejercicio A

¿Con qué adjetivos podrías expresar la idea de “grande” asociada a estos cuatro sustantivos?

	Problema	Número	Hombre	Habitación
Amplio/a				
Enorme				
Gigante				
Considerable				
Inmenso/a				

Ejercicio B

Buscas en un diccionario de sinónimos una palabra para expresar que dos novios tienen una conversación tensa y encuentras todos estos términos. ¿Cuáles se podrían usar?

*pelearse / discutir / argumentar / debatir / polemizar / disputar / argüir*

Ejercicio C

¿Conoces estas palabras? ¿Sabrías relacionarlos con su imagen?

*un abrigo / una chaqueta / un chaquetón / un guardapolvo / una gabardina / un gabán / una chupa*

Ejercicio D

¿Son equivalentes estas expresiones para despedirse?

adiós / hasta ahora / hasta la vista / hasta pronto /  
hasta luego / hasta después

#### Ejercicio E

Escuchas en una discusión entre dos personas la frase “¿Te parece bonito?”. ¿A qué se pueden estar refiriendo?

Sin entrar en detalle en la instrucción específica que se requeriría para resolver los problemas de los estudiantes, la reflexión sobre el cuestionario anterior hace evidentes, al menos, dos cuestiones:

a) Hay aspectos del conocimiento léxico y semántico de una lengua que los materiales didácticos, en general, han descuidado, cuando no ignorado por completo.

b) La competencia lingüística de nuestros estudiantes muestra ciertas limitaciones en esos aspectos. En la metodología comunicativa, con el objetivo de crear espacios de comunicación y de uso de la lengua, se ha dedicado poco tiempo a la reflexión sobre el uso y a la relación entre forma –unidad léxica– y significado, en sentido amplio. Más preocupados por comprender o hacer llegar el mensaje, se ha prestado poca atención a la forma en que este se expresa, a la envoltura del contenido, de modo que hay aspectos en los que los estudiantes nunca han reparado. Les falta precisión. En cualquier caso, hablar de competencia léxico-semántica en una lengua pasa por conocer las restricciones de las combinaciones sintagmáticas, por ser capaz de establecer relaciones apropiadas de oposición entre los elementos de un campo léxico, por reconocer los diferentes tipos de unidades léxicas, dominar su valor pragmático y poder utilizarlos en las situaciones adecuadas al registro, al género discursivo, etc.

Es vital identificar en qué consisten las dificultades con las que se encuentran los aprendices, pues se abren nuevas perspectivas desde las que orientar las prácticas de clase, a fin de mejorar su competencia, en este caso, en el manejo de los elementos léxicos. En esencia, estamos hablando de extender la posición representada por la corriente de foco en la forma, que se ha reivindicado con fuerza para la gramática, al tratamiento del vocabulario. En sentido estricto, bajo el término *forma* han de considerarse no sólo las

marcas morfológicas, sino también la forma léxica. Por las mismas razones los aprendices parecen beneficiarse de la toma de conciencia de las condiciones en que ciertos elementos aparecen en el discurso nativo. Por eso, parece acertado que en la metodología comunicativa se contemple atender de manera sistemática a cuestiones de selección léxica y a la construcción del significado. Este es el planteamiento del llamado *enfoque léxico*, una corriente que surgió a principios de los noventa y que está cobrando mayor fuerza en los últimos años<sup>1</sup>.

En la introducción a su libro *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Lewis (1993), el autor, principal exponente de esta corriente, señala la concordancia de su enfoque con los principios del método comunicativo, si bien indica que “la diferencia más importante es la creciente comprensión [en su enfoque] de la naturaleza del léxico en el lenguaje natural y su contribución potencial a la pedagogía de la lengua” (Lewis, 1993:vi).

Al referirse a la naturaleza del léxico, Lewis llama la atención sobre el carácter central del repertorio léxico, no solo en la producción de discurso de los aprendices sino en la de los hablantes nativos. En décadas anteriores era comúnmente admitido que, en los primeros estadios del aprendizaje, los aprendices recurrían a un gran número de segmentos de lengua no analizados, sobre todo en ciertos contextos sociales. Sin embargo, al parecer, los nativos mantienen la habilidad de producir los elementos de forma no analizada antes que generar un discurso desde cero en cada ocasión: se basan en gran número de expresiones fijas y prefabricadas en muchas rutinas de la interacción<sup>2</sup>.

Esta conversación entre dos amigas puede ilustrar esta idea. Pensemos cuáles de las expresiones que utilizan nos parecen en alguna medida prefabricadas:

A:- ¡Pepi!, ¡Cuánto tiempo sin verte! ¿Qué haces tú por aquí?

B: -Pues que vivo aquí al lado, encima de la papelería. ¿Y tú?

A: -Pues nada, buscando piso, que he tenido algunos problemas con los que vivo ahora y me voy a cambiar. Y tú ¿qué? ¿Qué estás haciendo ahora?

B: -Pues estoy con lo del Máster que te conté y no

1. Los presupuestos de esta corriente están empezando a concretarse en materiales didácticos en español. Véase, Bitácora, de la editorial Difusión (2010).  
2. “Hace unos años muchos investigadores pensaban que los prefabricados eran de alguna manera periféricos al cuerpo principal de la lengua, pero

investigaciones más recientes sugieren que este lenguaje formulaico está en el centro de la adquisición y es visto como la base de los procesos creativos”. (NATTINGER Y DE CARRICO, cf. en Lewis, 1993).

mucho más, acabo de volver de mi casa, que he estado pasando el fin de semana allí y ya preparándome para los exámenes. ¿Y tú qué tal? ¿Sigues con las oposiciones?

A: -Sí, hija, hasta el gorro que estoy ya. Pero ese tema mejor lo dejamos, que me pongo de los nervios.

[Alguien la llama] Oye, que no puedo entretenerme. Llámame. ¿Tienes mi móvil?

B: -Creo que sí y si no mi teléfono es el mismo de siempre. ¡A ver si nos llamamos! Oye, ¡suerte con lo del piso!

Sin duda, más expresiones de las que podíamos suponer son “prefabricadas”: *pues, nada, buscando piso, estoy con lo de...* En gran medida toda la conversación es una suerte de puzzle con piezas de distintos tamaños y características.



Imagen de los asistentes al taller de Lola Chamorro en Lovaina la Nueva

Recogiendo este carácter central del vocabulario, el enfoque léxico sugiere algunas directrices didácticas que parecen compensar las limitaciones que señalábamos en el método comunicativo:

a) Debe dedicarse una atención sistemática al vocabulario. No basta con exponer al aprendiz a contextos ricos en situaciones de comunicación para que este alcance un alto grado de competencia léxica, sino que se requiere un trabajo específico sobre él, para facilitar las conexiones entre los distintos elementos. Es necesario además estimular la conciencia lingüística de los alumnos con objeto de hacerlos sensibles al input y que perciban la complejidad de relaciones que cada unidad tiene con otras.

*El objeto de la enseñanza serán los patrones o prefabricados léxicos y no tanto los patrones estructurales, pues tienen la ventaja de ser lo que los hablantes nativos dicen e integran ya los aspectos gramaticales.*

b) Hay que llamar la atención del estudiante sobre distintos tipos de unidades léxicas, sobre las posibles combinaciones y restricciones de combinación y sobre el valor pragmático de las unidades que aprenden.

c) Sin menoscabar la dimensión productiva de la lengua, un componente esencial de cada curso debe ser el desarrollo de la destreza auditiva y lectora. Conviene enfrentar al aprendiz a gran número de textos tanto orales como escritos, no solo para mejorar la comprensión, sino como fuente de prefabricados, ya que con un mayor repertorio de ellos aumenta su fluidez y su adecuación a la L2.

d) El objeto de la enseñanza serán los patrones o prefabricados léxicos y no tanto los patrones estructurales, pues tienen la ventaja de ser lo que los hablantes nativos dicen, e integran ya los aspectos gramaticales<sup>3</sup>.

e) El papel que se le reconoce a los elementos prefabricados en la producción de discurso hace que un objetivo fundamental en la clase sea desarrollar la habilidad de segmentar la lengua adecuadamente. De este modo el aprendiz adquiere autonomía para reconocer los patrones léxicos que le resultan rentables en su estadio de aprendizaje y puede aumentar su fluidez, al disponer de un mayor número de ellos en distintas situaciones de comunicación.

f) Un elemento que se ha descuidado en la enseñanza del vocabulario es cómo facilitar la memorización. En este sentido, se considera esencial trabajar el modo en que el estudiante registra el nuevo vocabulario, en consonancia con lo que se sabe sobre la naturaleza del léxico, a fin de que pueda adquirirlo a largo plazo.

## 2. Reflexiones sobre la enseñanza: conceptos relevantes

En la didáctica del vocabulario se suelen plantear cuatro cuestiones:

- ¿De qué está formado el vocabulario? ¿Qué tipos de elementos contiene?
- ¿El vocabulario está organizado de alguna forma, o simplemente es una lista?

3. La ventaja de enseñar la unidad léxica en su colocación - su entorno lingüístico es clara: el aprendiz conoce de entrada cómo es la combinación nativa aceptada, por lo que evita los problemas de aplicar el modelo prefabricado de su lengua. Pensemos en la palabra *amigo*. Probablemente su colocación más frecuente sea *un amigo mío*. Esta expresión es equivalente en francés, inglés y sueco a *mon ami*,

*a friend of mine, en vän till mig*. Un aprendiz que se guiara por su lengua materna diría *mi amigo, un amigo de mío, un amigo para/a mi* no aceptables en español. La noción de gramática y su papel en el aprendizaje cambian en el enfoque léxico (Véase Lewis, 1990; 1993).

- c) Si está estructurado, ¿podemos utilizar en la enseñanza principios que estructuren, del mismo modo que lo hacemos en la enseñanza de la gramática?
- d) ¿Cómo es posible que siendo el vocabulario de una lengua algo tan extenso, pueda ser aprendido, almacenado y recuperado cuando es necesario?  
(McCarthy, 1990:4)

No sólo ya las respuestas a estas preguntas sino el propio hecho de plantearlas, está evidenciando una concepción de la naturaleza del vocabulario que difiere de la que recogen otras corrientes didácticas anteriores y llevan la atención de investigadores y profesores a ciertos conceptos relevantes.

#### A. ¿Qué tipo de elementos contiene el vocabulario?

En el análisis de corpus lingüísticos, como en la conversación que nos servía de ejemplo, se detectan distintos tipos de unidades léxicas, que pueden estar constituidas por palabras aisladas o por unidades con varias palabras. Gómez Molina (2004) hace la siguiente clasificación:

- a) *Palabras*: simples, compuestas y elementos gramaticales.
- b) *Fórmulas rutinarias o expresiones institucionalizadas*: los hablantes las emplean en situaciones sociales establecidas con una función pragmática clara<sup>4</sup>.
- c) *Colocaciones*: segmentos constituidos por dos o más palabras que suelen aparecer juntas con frecuencia: crimen pasional, situación límite, rescindir un contrato, etc.
- d) *Compuestos sintagmáticos*: segmentos constituidos por varias palabras que se comportan como una unidad léxica: lengua de trapo, lágrimas de cocodrilo, etc.
- e) *Locuciones idiomáticas o modismos*: combinaciones de dos o más palabras con una total cohesión semántica: estirar la pata, pedirle peras al olmo<sup>5</sup>, etc.

Desde el punto de vista didáctico, el primer paso para adecuarnos al resultado de la investigación en la naturaleza del léxico supone ampliar la visión convencional de lo que se entiende por vocabulario, a otros tipos de unidades distintos de la palabra o la

expresión idiomática, con objeto de ofrecer un input equilibrado al alumno y dotarlo de estrategias adecuadas para su trabajo autónomo como aprendiz. El enfoque comunicativo llama la atención sobre las expresiones institucionalizadas y, por su parte, las expresiones idiomáticas siempre se han tenido en cuenta en la enseñanza del vocabulario, especialmente en niveles más altos. La novedad en el enfoque léxico es atender al campo más rentable de las colocaciones, que había pasado bastante desapercibido.

#### B. ¿El vocabulario está organizado de alguna forma?

De manera intuitiva, todo hablante de una lengua puede asociar distintas palabras o expresiones a una palabra dada y con frecuencia varios hablantes coincidirán en sus respuestas. Así, vemos que con *teléfono* suelen asociarse, por ejemplo: *móvil, escuchar, ruido o hablar*. Los vínculos entre las palabras se establecen en virtud de la forma (*teléfono/micrófono/televisión*); del significado<sup>6</sup> (*barato/caro; niño/chaval; pájaro/gorrión; amor/pasión*) o del conocimiento del mundo que posee el hablante (*teléfono/pantalla; wifi/fijo/móvil, etc.*).

Para dar cuenta de este modo de operar con las distintas piezas léxicas surge desde la neurolingüística el concepto de **lexicón**, que Baralo (2001) define como sigue:

“Llamamos **lexicón** a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de «**léxico**», como sinónimo de «**vocabulario**», entendido como el simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de la lengua.

Baralo (2001:26)

En otras palabras, con este término se hace referencia

4. Entre ellas: fórmulas de interacción social: *encantado de conocerte*; palabras interactivas: *un momento, de acuerdo*; marcadores de relaciones sociales: *besos, atentamente*; estructuras iniciadoras de frase: *siento interrumpir, pero... ¿le importaría...?*

5. Desde un punto de vista descriptivo la distinción de los apartados d. y e. tiene sentido, no así desde un punto de vista pedagógico.

6. Los hablantes agrupan las palabras mediante varios tipos de relaciones: por coordinación: *cuero/alma, perro/gato*; por colocación: *crimen pasional*; por superordenación o subordinación: *ave/loro, gorrión, canario*; por sinonimia: *niño/chaval*; por antonimia: *barato/caro*; o por campos semánticos: *amor/afecto/pasión*.

*Dada la relación entre el tiempo de clase, el número de palabras nuevas que pueden ser aprendidas -unas diez por clase- y el tamaño del léxico, lo único que los profesores pueden hacer es enseñar técnicas de aprendizaje de palabras y expresiones idiomáticas, para que el alumno pueda manejarse solo.*

al repertorio de unidades léxicas de que un hablante dispone y a la red de asociaciones que establece entre ellas. En la L1, el niño construye su léxico al mismo tiempo que organiza su experiencia del mundo, aprende los conceptos y aprende el uso del lenguaje; el aprendiz de una L2 ya tiene un léxico en su propia lengua, pero tiene que construir el mapa de relaciones en esta segunda lengua.

Una peculiaridad de este concepto, como señala Baralo, es que se trata de un concepto “cognitivo, dinámico y procesual”. Por su propia definición el léxico nunca es estático. Por un lado se altera constantemente con la incorporación de nuevas palabras o con incorporaciones de nueva información sobre palabras ya existentes; por otro, con este concepto se incide en el carácter de proceso en la inclusión de nuevos elementos, ya que se atiende a cómo se perciben y retienen estas piezas léxicas y a cómo se incorporan de manera definitiva.

Los descubrimientos en el campo de la neurolingüística marcan una dirección en la que enfocar la didáctica del vocabulario y si bien las investigaciones se han centrado preferentemente en el modo de actuar de los hablantes nativos, sus resultados parecen extrapolables en sentido amplio a los aprendices de segundas lenguas.

### C. ¿Podemos utilizar principios estructuradores en la enseñanza?

El concepto de léxico permite responder a las dos últimas preguntas con las que iniciábamos este epígrafe, ya que muestra un principio organizativo de las distintas unidades léxicas —especificando los distintos tipos de vínculos que se establecen entre ellas— y asimismo da cuenta de la forma de procesamiento y del modo en que el hablante recupera de manera instantánea las unidades que necesita. Por otro lado, la idea de que el discurso nativo es idiomático es igualmente una idea clave para articular la enseñanza, que se ha concretado en el papel esencial de la colocación<sup>7</sup> y en la necesidad

de hacer consciente al aprendiz de este patrón léxico y de su rentabilidad en el aprendizaje.

En el trasfondo de esta dirección pedagógica están varias de las conclusiones a las que han llegado los estudios sobre la organización y la adquisición del léxico de una lengua, de las que recojo las más pertinentes a nuestro interés:

- Se calcula que el tamaño del léxico mental es de una 40.000 entradas.
- Se estima que un 70% de la lengua se basa de alguna manera en expresiones fijas.
- Un estudiante con 2.000 palabras que conozca seis colocaciones de cada una de ellas dispone de 12.000 expresiones prefabricadas.
- Dada la relación entre el tiempo de clase, el número de palabras nuevas que pueden ser aprendidas —unas diez por clase— y el tamaño del léxico, lo único que los profesores pueden hacer es enseñar técnicas de aprendizaje de palabras y expresiones idiomáticas, para que el alumno pueda manejarse solo.

Con estos datos, parece razonable la propuesta del enfoque léxico de dirigir el máximo esfuerzo didáctico a desarrollar la competencia colocacional del aprendiz, ampliar su conciencia del valor generador de la colocación y equiparlo con recursos para descubrir colocaciones rentables por sí mismo.



*Imagen de los asistentes al taller de Lola Chamorro en Lovaina la Nueva*

7. Para Lewis (1997), “la verdadera definición de una palabra es una combinación de su significado referencial y su campo de colocaciones”.

### 3. La clases ¿qué enseñar?

Hasta el momento pocos materiales editados prestan una atención específica al vocabulario tal y como sugiere el enfoque léxico. De ahí que le corresponda al profesor proponer un tratamiento sistemático del vocabulario lo más cercano a los presupuestos que hemos introducido más arriba; especialmente que tenga en consideración el valor del prefabricado o patrón léxico en la generación de lengua.

No conviene olvidar, no obstante, que el criterio que debe dirigirnos, en primer lugar, en la selección del vocabulario debe ser el de cubrir las necesidades de cada grupo de alumnos. Allen (1983) resume cuáles son los ámbitos que deben cubrirse en relación con las necesidades de un aprendiz, a través de estas cuatro preguntas:

1. ¿Qué palabras<sup>8</sup> deben conocer los estudiantes para hablar de gente, cosas y acontecimientos en el lugar en el que estudian y viven?
2. ¿Qué palabras deben conocer para responder a instrucciones y peticiones de acción?
3. ¿Qué palabras son necesarias para algunas experiencias de clase (describir, comparar, clasificar animales, etc.)?
4. ¿Qué palabras son necesarias para que puedan desenvolverse en su ambiente de trabajo o académico?

Allen, 1983: 108, citado por McCarthy, 1990: 88

Una selección de vocabulario que tenga en cuenta las necesidades del alumno debe preocuparse de qué expresiones necesitan los estudiantes para hablar de lo que tienen alrededor, para dar y entender instrucciones, para manejarse en su ámbito de estudio o de trabajo o para hablar de sus intereses. En líneas generales, estos contenidos, con excepción quizá del vocabulario de clase, suelen estar incluidos en los libros de texto, al mismo tiempo que tras las directrices del MCER, aparecen clasificados, según los distintos niveles de competencia comunicativa.

Para centrar el contenido de este epígrafe y responder a la pregunta con que lo iniciábamos —qué enseñar— debemos atender a los siguientes aspectos: a) a las nociones de vocabulario básico y de vocabulario

instrumental, b) a los distintos tipos de unidades léxicas, c) al papel de la colocación y d) a las estrategias para favorecer un aprendizaje autónomo:

a) Al seleccionar ciertas áreas léxicas, locuciones idiomáticas o aspectos significativos de la competencia léxico-semántica para plantear un trabajo sistemático sobre ellos, debemos guiarnos siempre por su frecuencia y generalidad, es decir, por la rentabilidad que su conocimiento supone para el aprendiz. Es conveniente no perder de vista que debemos atenernos al vocabulario central o básico de una lengua en cada uno de los niveles de competencia y no dejarnos llevar por otro vocabulario menos relevante para el alumno. Por ejemplo, sería desaconsejable incluir entre las colocaciones de la palabra *dinero*, *blanquear dinero*, en la misma serie que *ganar/perder/sacar dinero*.

b) El vocabulario instrumental o procedimental es otra área esencial que debemos enseñar. Entendemos por este término el conjunto de expresiones con el que podemos operar para resolver problemas de comunicación. Con ellas definimos, parafraseamos otros términos y organizamos los conceptos. Se trata de segmentos, por ejemplo, como es un *lugar/objeto/mueble, es de + material, tiene forma... , se usa para...*, etc., cuya función en el aprendizaje y en la comunicación es evidente. El material didáctico suele incluir el vocabulario básico de la lengua, pero no siempre trata suficientemente pronto el vocabulario procedimental, pese a su rentabilidad. Es aconsejable que los profesores trabajen con él desde muy temprano, aun si los estudiantes no son capaces de gramaticalizarlos convenientemente, y que aumenten el repertorio de este tipo de prefabricados en cada nivel. Otro tanto debe hacerse con el vocabulario de clase, de modo que los estudiantes puedan interactuar con naturalidad desde los primeros niveles (*¿empiezo?/pregúntame*, etc.), cada vez con mayor variedad y precisión en su expresión.

c) Un hecho bastante frecuente es que la enseñanza del vocabulario se centre en nombrar objetos o conceptos, y que, en general, la proporción de nombres en la programación sea muy superior a la de verbos o adjetivos, cuando las posibilidades de que el alumno utilice ciertas palabras está limitada si desconoce los elementos de otras categorías, sobre todo verbos, con los que ese sustantivo suele

8. Allen sigue limitando el vocabulario a la idea de palabra. Nosotros la vamos a extender a la de *unidad léxica*.

*coocurrir*. En este sentido se debe buscar el equilibrio en la atención que cada categoría exige (sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos, etc.), para desarrollar una competencia léxico-semántica compensada, con vistas a que el estudiante mejore su competencia comunicativa. Esto vuelve a remitirnos a la noción de colocación y al lugar central que debe ocupar en el aprendizaje, como veíamos en el epígrafe anterior.

Por otra parte, si nos centramos en los errores de colocación, los estudiantes se darán cuenta de que aprender más vocabulario no es solo aprender nuevas palabras, sino palabras familiares en nuevas combinaciones. De ahí que sea conveniente familiarizar al estudiante con distintos tipos de colocaciones<sup>9</sup>:

- Verbo + nombre: *resolver un problema*
- Verbo + preposición + nombre: *hablar de política*
- Nombre + adjetivo: *una idea asombrosa*
- Nombre + de + nombre: *la subida de los precios*
- Verbo + nombre + adjetivo: *aprender un idioma extranjero*
- Verbo + adverbio: *llorar amargamente*
- Adverbio + verbo: *medio roto*
- Adverbio + adjetivo: *completamente agotado*

d) Por último, en el tratamiento sistemático del vocabulario no se debe desatender el componente estratégico. Por lo que se refiere al léxico, lo esencial que un aprendiz debe desarrollar es una aguda conciencia lingüística del valor del prefabricado en la comprensión de la lengua y, sobre todo, en la producción. Tanto al mantener una conversación como al elaborar un texto escrito, el conocimiento del lenguaje prefabricado va a darle fluidez en la construcción del discurso y un alto grado de adecuación.

Un ejemplo de estrategia de aprendizaje puede ser mostrarle cómo puede ampliar su repertorio léxico, centrándose en extender el número de colocaciones de palabras básicas.

Nivel inicial		Nivel intermedio	
HABLAR	español de política con un amigo por teléfono despacio	HABLAR	en voz baja sinceramente claro con fluidez en un tono x

9. Jimmie Hill (2002) ofrece un esquema de tipos de colocaciones interesantes para la enseñanza. Para el español, ver el trabajo de Koike (2001).

#### 4. La clase: ¿cómo enseñarlo?

Sabemos que el vocabulario se aprende de manera incidental, es decir, sin una atención expresa a esa tarea: bien escuchando o leyendo, bien en actividades de producción, es decir, reforzando el vocabulario aprendido o cubriendo nuevas áreas de su significado hablando y escribiendo, y por último, de un modo deliberado, teniendo como objetivo aprender ese vocabulario.

De ahí se perfilan tres líneas de actuación para el profesor, que debemos combinar: 1) incitar a que el aprendiz lea y escuche mucho español dentro y fuera de clase. 2) proponer actividades de producción que requieran reutilizar de manera creativa el vocabulario receptivo que ya poseen, así como negociar el sentido de nuevas palabras y expresiones. 3) dedicar una atención sistemática a la enseñanza del léxico<sup>10</sup>.

A continuación presentamos algunas sugerencias de tratamiento y presentación de contenidos léxicos que puedan ayudar a llevar a clase las ideas que hemos ido mencionando.

##### 1. Para enseñar palabras:

- Prestar más atención a la significación de las palabras, a su significado referencial, fuera de contexto, p. ej.: *abrigo / chaquetón / gabardina / guardapolvo*.
- Presentar el vocabulario en sus contrastes con otros elementos. p. ej.: *conocer / encontrar / saber / ver*.

- ¿ <u>Conoces</u> a la novia de tu hijo?	- ¿ <u>Encontraste</u> a la novia de tu hijo?
- No, todavía no <u>la he visto</u> .	- Sí, estaba en la otra esquina.
- ¿ <u>Conoces</u> Sevilla?	- ¿ <u>Sabes</u> dónde está la calle Recogidas?
- No, no conozco el sur.	- No, no conozco la ciudad.

- Presentar el vocabulario organizado, p. ej.: en áreas temáticas, en asociociogramas, o pedir que el estudiante lo organice.

10. En este apartado entran además consideraciones sobre qué circunstancias favorecen la memorización -número de unidades léxicas presentadas, tiempo de repetición, espaciado de los contactos, etc.-.

- Estudiar las relaciones de sentido que las palabras establecen entre sí: sinonimia, antonimia, hiponimia.
- Enseñar la forma de las palabras: sufijación, prefijación, composición.

## 2. Para enseñar expresiones institucionalizadas:

- Analizar situaciones de comunicación y relacionar las expresiones utilizadas con las características de los participantes, con el grado de formalidad de la situación y con el propósito de la comunicación.
- Trabajar la relación entre el propósito del hablante y su expresión lingüística, incluyendo además énfasis y entonación.

## 3. Para enseñar colocaciones:

- Segmentar textos y crear ejercicios en los que aparezcan las colocaciones más frecuentes de una palabra: amigo, hacer amigos, ser buenos amigos, un amigo mío.

## 4. Para enseñar locuciones idiomáticas:

- Buscar ejercicios de deducción por el contexto y trabajar con las paráfrasis.

Como vemos, cada tipo de unidad léxica requiere un tratamiento diferente. Las posibilidades de trabajo son muy variadas y el vocabulario muy extenso, pero, pese a la ingente tarea que se nos presenta, todo ello nos deja un espacio de creatividad a los profesores que no debemos desaprovechar, no sólo porque el efecto en los estudiantes es apreciable, sino por nuestra propia satisfacción a la hora de dar forma a nuevos contenidos didácticos.

### Bibliografía

AITCHINSON, J. (1994): *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Blackwell Publishers.

BARALO, M. (2001): "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática", en Pastor, S. y Salazar, V. (eds.): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante, Universidad de Alicante, 23-38.

CERVERO, M.J. y PICHARDO, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.

GÓMEZ MOLINA, J.R. (2004): "Los contenidos léxico-semánticos", en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 789-810.

HIEBERT, E. y KAMIL, M. (2005): *Teaching and Learning Vocabulary. Bringing Research to Practice*, Routledge.

HIGUERAS, M. (2004): "Claves prácticas para la enseñanza del léxico", en Carabela, nº 56. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera, 5-25.

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, London, Language Teaching Publication.

LEWIS, M. (ed.) (2000): *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Boston, Thomson y Heinle.

Mc CARTHY, M. (1990): *Vocabulary*. Oxford, OUP.

NATION, P. y YONGGI, P. (2007): *Focus on Vocabulary*, Sydney, Macquarie University.

VV. AA. (2004): "La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera", en *Carabela*, nº 56. Madrid, SGEL.

## NOTICIAS

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN BÉLGICA Y LUXEMBURGO

En el marco de su Plan de Formación, la Consejería de Educación ha ofrecido nuevamente, durante el primer cuatrimestre del curso 2012/2013, un amplio abanico de actividades de formación destinadas tanto a profesores de español que inician su andadura, como a aquellos que cuentan con un recorrido profesional más amplio.

La Consejería tiene por objetivo atender las necesidades de formación existentes en las distintas comunidades lingüísticas de Bélgica y en Luxemburgo. Cabe resaltar que las actividades recogidas en el *Plan de Formación* de la Consejería se realizan gracias a la colaboración de las instituciones educativas del Benelux, a los ponentes colaboradores y a todos profesores participantes.

Así, la Consejería ha mantenido su colaboración con las redes de formación como el CAF (Centre d' Autoformation et de Formation continuée de la Red oficial de la Comunidad francesa), la Red libre de esta Comunidad, así como la Red GO! de la Comunidad flamenca y el Ministerio de Educación de Luxemburgo.

Entre las actividades formativas ofertadas figuran la "IV Jornada de Formación en Tecnología Lingüística: aplicaciones a la enseñanza del español", a cargo de Veronique Berton y Victoria Castrillejo, y "la I Jornada de formación para auxiliares de conversación", impartida por las asesoras de educación de la Consejería.

Asimismo, se han celebrado varias sesiones de formación en el seno de los estudios de didáctica de la Universidad de Lieja, de la Universidad de Lovaina la Nueva y la Universidad Libre de Bruselas. Agradecemos, de este modo, las presentaciones sobre estilos de aprendizaje realizadas por Inmaculada Martínez Martínez, Doctora en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y actual Jefa de Estudios y Actividades académicas de la Fundación Comillas y el taller sobre ideas y recursos para el aula de ELE, impartido por Philippe Humblé, doctor especializado en lexicografía pedagógica y profesor de la VUB (Vrije Universiteit Brussel).

Cabe destacar también las presentaciones de Kris Buyse en Luxemburgo: "Evaluar las destrezas orales en el aula de ELE", de Nuria Murillo en el CAF: "La cultura en clase de ELE: contenidos, materiales y actividades para trabajar la cultura sin olvidar la lengua", de Gemma Rovira y Alexander Schrijvers en la KU Leuven y en el Groep-T: "Gramática gráfica", y de Paula Lorente y Mercedes Pizarro en Brujas: "El componente lúdico en la clase de ELE".

Además, en otra línea de trabajo relacionada con la formación, la Consejería participó en la organización del coloquio internacional "Nuevas perspectivas sobre la transnacionalidad del cine hispánica" y en la Feria del estudiante de Luxemburgo, celebrado en Luxexpo en noviembre, que permite dar a conocer el sistema educativo

universitario español y concretamente las posibilidades de cursar estudios superiores en España.

Con el fin de atender las necesidades de formación específicas de los funcionarios españoles que imparten clase en Bélgica, la Consejería ha organizado, en colaboración con el Instituto nacional de tecnologías educativas y de formación (INTEF), dos formaciones destinadas la primera de ellas, a profesores de las Escuelas Europeas (Herramientas TIC para el docente del siglo XXI) y la segunda a profesores de la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas (Combinación de la enseñanza presencial y a distancia en las clases de ALCE mediante las TIC). Los talleres estuvieron a cargo de Estrella Gancedo y Carlos Silvero respectivamente.

Para el segundo cuatrimestre se pueden consultar las formaciones programadas en el *Plan de Formación*. Para próximas ediciones se irá ampliando nuestra oferta con nuevas actividades, que presenten temas y enfoques diferentes, por lo que les animamos a que nos hagan llegar sus sugerencias y propuestas. Esperamos, como en ocasiones anteriores, vuestra participación.

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN PAÍSES BAJOS

En Países Bajos la Consejería de Educación ha organizado también varias jornadas de formación para profesores de español durante los últimos meses, la mayoría de ellas en colaboración con instituciones representativas del español del país.

Este año una de estas jornadas ha sido organizada en colaboración con la Sección de Español de una de las asociaciones de profesores más importantes en Holanda, *Levende Talen*, y se celebró en Utrecht el pasado 29 de septiembre de 2012. La jornada tuvo como título "*Hablando se entiende la gente*" y los ponentes fueron Kris Buyse, Kristi Jauregui y Kristin Plante, entre otros.

Por otro lado, se celebró la segunda jornada anual que la Consejería viene organizando en colaboración con el Instituto Cervantes el día 16 de noviembre de 2012. En esta ocasión, estuvo a cargo de Francisco Herrera y tuvo como tema uno de los que más preocupan a los profesores de español: "Cómo ser un profesor de E/LE eficaz en una época de abundancia informativa. Actualización TIC para profesores de ELE".

#### PARA MÁS INFORMACIÓN

Puede consultar el calendario de actividades de la Consejería de Educación en nuestras páginas web: [www.educacion.gob.es/belgica](http://www.educacion.gob.es/belgica) (Bélgica y Luxemburgo) [www.educacion.gob.es/nl](http://www.educacion.gob.es/nl) (Países Bajos)

Asimismo, puede suscribirse a los boletines digitales *Infoasesoría* de Bélgica y Luxemburgo o *InfoBoletín* de los Países Bajos para recibir mensualmente todas las novedades en [www.educacion.gob.es/listascorreo](http://www.educacion.gob.es/listascorreo).

## CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España  
Consejería de Educación



Consejería de Educación  
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 bte. 15  
B-1000 BRUSELAS – BÉLGICA  
Teléfono: 00 32 2 223 20 33  
Fax: 00 32 2 223 21 17

consejeriabelgica.be@mecd.es

Consejera de Educación:  
José Luis Mira Lema

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.

Universidad: PAU.

Información sobre estudios en España.

Página web: [www.educacion.gob.es/belgica](http://www.educacion.gob.es/belgica)

## ASESORÍAS TÉCNICAS

### BÉLGICA

#### Asesoría Técnica

Bld. Bischoffsheimlaan, 39 bte. 15  
B-1000 BRUSELAS  
Teléfono: 00 32 2 219 53 85  
Fax: 00 32 2 223 21 17  
asesoriabelgica.be@mecd.es

Centro de Recursos de Español.  
Consulta y préstamo de materiales.  
Bld. Bischoffsheimlaan, 39  
1000 BRUSELAS  
Teléfono: 00 32 2 219 53 85

Asesores:

Ana María Alonso Varela  
Esther Zaccagninide Ory

### PAÍSES BAJOS

#### Asesoría Técnica

Consulado General de España  
asesoriaholanda.nl@mecd.es

Frederiksplein, 34  
NL 1017 XN AMSTERDAM  
Teléfono: 00 31 20 423 69 19  
Fax: 00 31 20 627 71 59

Asesora:

Eva María Tejada Carrasco

## AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

### BÉLGICA

Bld. Bischoffsheimlaan, 39 bte. 15  
B-1000 BRUSELAS – BÉLGICA  
Teléfono: 00 32 2 223 20 33  
Fax: 00 32 2 223 21 17

alce.belgica@mecd.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 20 423 55 75  
Fax: 00 31 20 627 71 59  
alce.holanda@mecd.es

Horario: lunes, martes, jueves 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 46 12 88  
alce.luxemburgo@mecd.es

## PUBLICACIONES Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Publicaciones: <http://www.educacion.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

- Revista *Mosaico*.
- *Infoasesoría*.
- *La didáctica del español actual: tendencias y usos* (vols. 1,2 y 3).
- *El hispanismo omnipresente. Homenaje a Robert Verdonk*.
- Actas del CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos) I, II y III.
- *Tareas que suenan bien*.

Materiales didácticos: <http://www.educacion.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/material-didactico.html>

- Banco de recursos *En línea*.
- *Auxilio para auxiliares*.

Otras publicaciones: [www.educacion.gob.es/publiventa](http://www.educacion.gob.es/publiventa)

- Guía para auxiliares de conversación.
- La enseñanza del español en Bélgica.
- Tras las huellas de Don Quijote.
- Carlos Saura: una trayectoria ejemplar.

## SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



INSTITUTO CERVANTES BRUSELAS  
Av. De Tervurenlaan, 64  
1040 Bruselas  
Teléfono: 00 32 2 737 01 90  
Fax: 00 32 2 735 44 04  
cenbru@cervantes.es

INSTITUTO CERVANTES UTRECHT  
Domplein 3  
3512JC Utrecht  
Teléfono: 00 31 30 233 42 61  
Fax: 00 31 30 233 29 70  
cenutr@cervantes.es



EMBAJADA  
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS  
Y LUXEMBURGO