

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

MOSAICO

REVISTA PARA LA PROMOCIÓN Y APOYO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

34/2016



Catálogo de publicaciones del Ministerio mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales publicacionesoficiales.boe.es

Director de la publicación:

José Luis Mira Lema
(Consejero de Educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo)

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

Coordinador:

José Ángel Piña Sánchez
(Asesor Técnico Docente)

Revisión y edición:

José Ángel Piña Sánchez
Ariadna Reyes Hernández

Diseño y maquetación:

Deligraph – Delicious Visual Communication
<http://deligraph.com>

Ilustraciones:

Las ilustraciones son de dominio público, están libres de derechos de autor o constan de los permisos adecuados para su reproducción.

Colaboran en esta Publicación como autores de los artículos y recursos presentados:

Jacques De Bruyne
Montserrat Chanivet
Mercedes Díaz Laguna
José Manuel Foncubierta Muriel
María José García Folgado
Loreto Gómez López-Quiñones
Helena Legaz Torregrosa
Hans Le Roy
María Dolores Martínez Lagares
Juan Palomares Cuadros
José María Rodríguez Santos
Fabrizio Ruggeri
Álvaro Sesmilo Pina
Sandra Valdés
Soledad Valverde Merlo
Iria Vázquez Mariño
Montserrat Vargas Vergara



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2016

NIPO: 030-14-283-8 (electrónico)

EMBAJADA DE ESPAÑA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BÉLGICA,
PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

www.mecd.gob.es/belgica
asesoriabelgica.be@mecd.es

BLVD, BISCHOFFSHEIM, 39, 15
B1000 BRUSELAS
TEL: (+32) (0)22232033
FAX: (+32) (0)22232117

PRESENTACIÓN

- José Luis Mira Lema** 4
Consejero de Educación en Bélgica, Países bajos y Luxemburgo

INTRODUCCIÓN

- Acerca de un monstruo multi-facético 5
Jacques De Bruyne

ARTÍCULOS

- Principios pedagógicos para la formación de auxiliares de conversación de ELE 13
Montserrat Vargas Vergara

- Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE 22
José Manuel Foncubierta Muriel, José María Rodríguez Santos

- Te cuento una historia para que aprendas mejor. Las pedagogías narrativas en el aula de ELE 29
Álvaro Sesmilo Pina

- Profesor de ELE, ¡pon un proyecto en tu clase ! 33
Iria Vázquez Mariño

- Aspectos sociales y culturales que influyen en el desarrollo de la competencia trilingüe 40
Juan Palomares Cuadros, María José García Folgado

- Música, vídeo y aplicaciones en internet 46
Helena Legaz Torregrosa

- Cuatro reflexiones críticas sobre el uso de las tic en la enseñanza del ELE 53
Hans Le Roy

- Aprendizaje informal online 56
Mercedes Díaz Laguna

RECURSOS DIDÁCTICOS

- Propuesta didáctica 62
Loreto Gómez López-Quiñones, Montserrat Chanivet

- Aproximación didáctica al flamenco y al folclore andaluz para profesores de ELE 70
María Dolores Martínez Lagares

- Uso de las imágenes para la clase de ELE 92
Fabrizio Ruggeri

- Mi clase es un museo 94
Sandra Valdés

BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO

- "Fabricando eleístas" en segovia. Adquisición incorrecta de los pronombres le y la 96
Libertad Valverde Merlo

INFORMACIONES

100

**José Luis Mira Lema**

*Consejero de Educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo*

Presentación del Consejero de Educación

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 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, entre otros, la formación del profesorado, el intercambio de docentes y la equivalencia de estudios realizados en cada uno de los países.

Durante estos últimos años, la Consejería se propuso seguir aprovechando el abundante acervo cultural del español y la necesidad e interés de las personas del Benelux por nuestra lengua, así como 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. Nos propusimos además abrir nuevas vías de colaboración entre nuestros países en el ámbito educativo y cultural, y hemos suscrito por tanto numerosos memorandos de entendimiento y colaboración con distintas universidades belgas y holandesas, escuelas superiores, centros de formación del profesorado y asociaciones de profesores de las distintas redes educativas de los tres países.

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 la actualización de las competencias de los docentes. Con esa finalidad, la Consejería de Educación elabora anualmente un *Plan de Formación* que contiene propuestas formativas motivadoras y enriquecedoras, teniendo en cuenta las necesidades que plantean los profesores de los diferentes ámbitos y niveles. Dichas actividades se dirigen a la actualización didáctica y a la utilización de diferentes enfoques metodológicos en la enseñanza del español, a la vez que se pretende abordar el análisis de puntos lingüísticos de especial dificultad, la difusión de recursos materiales y el intercambio de experiencias, entre otros.

Otra de las finalidades de la Consejería de Educación, en relación con los profesores de español, consiste en proveerlos de los recursos y materiales didácticos que necesitan en su labor diaria, especialmente por medio de las publicaciones de esta Consejería. En este marco didáctico, la Consejería edita la revista *Mosaico*, que este año cumple su 34ª edición. Se trata de una revista consolidada y que cuenta con un público muy interesado por sus contenidos, como puede verse en las estadísticas de consultas en la web y en portales como Dialnet o Publiventa. De hecho, la revista ocupa los primeros puestos de las revistas más consultadas y descargadas de entre todas las publicaciones del Ministerio de Educación en el exterior. 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 la evolución en la sociedad. La publicación se inició en 1998, en la era pre-Internet, dedicada a temas sociales, y ha evolucionado para meterse de lleno en las tecnologías de la información y de la comunicación y en nuevos paradigmas metodológicos más acordes con la sociedad actual.

A los docentes y articulistas 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.



Jacques De Bruyne

Catedrático Emérito de la Universidad de Gante
Director fundador del Instituto de Estudios
Hispanicos de la Universidad de Amberes (IEH)

ACERCA DE UN MONSTRUO¹ MULTI-FACÉT-ICO

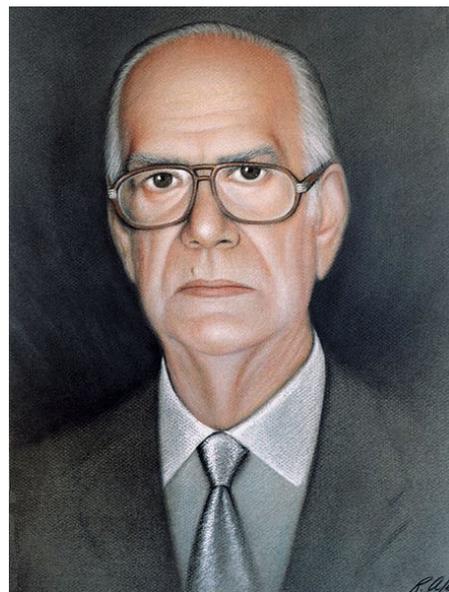
En 2016 se cumple el primer centenario del nacimiento del escritor Camilo José Cela (nacido en la aldea de Iria Flavia, concejo de Padrón, provincia de A Coruña el 11 de mayo de 1916), efeméride que ha sido declarada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como "Acontecimiento de especial interés público". Con este artículo se pretende rendir homenaje a esta figura tan especial de las letras españolas.

I. Excerpta de datos biográficos

1. De vivir, Camilo José Cela Trulock y Bertorini sería centenario en el año 2016. Nació en Padrón (que en tiempo de los romanos se llamaba Iria Flavia) el 11 de mayo de 1916. O sea, bajo el signo zodiacal de *Tauro*, según los adeptos a la astrología efeméride prometedora de un destino exitoso y brillante. Un entrañable pormenor de "biografía literaria" es que se enterró al autor en su pueblo bajo un gran olivo, cerca de los restos mortales de Rosalía de Castro, posibilidad ya evocada por el propio Cela en un notable ensayo de 1961².

2. La madre del escritor se llamaba Emmanuela Trulock y Bertorini. Aludiendo a sus orígenes plurinacionales Camilo solía

declarar: "estas tres sangres, la española, la inglesa y la italiana, son las que me han producido". Lo cual parece implicar una cierta visión cosmopolita. Sin embargo, en una conferencia dada en el IEH (Instituto de Estudios Hispánicos) en la Universidad de Amberes, el 14.II.1987, la novelista catalana



Retrato de Camilo José Cela
(Ricardo Asensio)

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Retrato_de_camilo_jose_cela_ricardo_asensio.jpg

Montserrat Roig advirtió que a partir del año 1975 (muerte del General Franco) la citada boutade desapareció del discurso celiano pero que, en cambio, iban a hacerse frecuentes secuencias del tipo "Nosotros los gallegos...", "en Galicia sabemos...".

Con lo cual se plantea la cuestión de la galleguidad del autor, tema que se abordó, e.o., en la prensa del día posterior a la defunción del Nobel³.

Parece equilibrada y matizada la opinión del escritor y presidente del *Consello de Cultura Galega* Carlos Casares, que expuso su punto de vista en un coloquio en el ya citado IEH de Amberes del 4.XII.1999. Resumiendo: Cela apoyó a numerosos autores gallegos durante el régimen franquista, el mundo gallego está presente en gran parte de la obra; ya en la primera novela, *La familia de Pascual Duarte* y sobre todo en la llamada "Trilogía gallega"⁴, publicada después de la muerte del Caudillo, escribió bastantes poemas en gallego (según el mismo Cela "por patriotismo" —esto, nos preguntamos, ¿posiblemente *cum grano salis?*), pero por otra parte él vivió muchos años fuera de Galicia y al fin y al cabo no ha "predicado" ni se ha portado como embajador del "valor añadido" de la particularidad gallega.

1. "Monstruo", en la sexta acepción que propone el DRAE (edición de 2014, pág.1459).

2. Texto titulado "Sobre el alma gallega y sus facetas" (cf. *El Extramundi*, 2003, núm. XXXIII, págs.14-15).

3. Con como protagonistas (de tesis opuestas) sobre todo Marina Castaña, la segunda esposa de Cela y los "negacioncitas" radicales.

Un dato digno de mencionar en el contexto es que en un (magnífico) libro de más de 500 páginas, en el "Índice onomástico" se cita tan solo dos (2) veces a nuestro autor, sin embargo ya famosísimo en el momento de publicación (V. Freixanes *et al.* GALICIA, *Una luz en el Atlántico*, 2001).

Encontramos una breve alusión en la página 352 y -en la rúbrica titulada "Gallegos por el mundo" - una fotografía que recuerda la entrega del Nobel [+ un frontispicio de la primera edición de *La familia de Pascual Duarte* en la página 456 (junto a un algo lacónico (¿quizá con perfume de tático reproche?): "Tres figuras destacadas de las letras que escribieron en castellano: Camilo José Cela, Gonzalo Torrente Ballester y José Ángel Valente"].

4. Puede notarse además que, por ejemplo, en *Madera de boj* hay numerosos trozos en gallego incorporados en el texto.

Obsérvese que al final de dicha obra figura un "Vocabulario gallego-castellano" (de 16 páginas) por Marisa F. Pascual. Un glosario parecido (pero mucho más reducido) se encontraba ya en *Mazurca para dos muertos*.

A este dossier puede añadirse que CJC fue, e.o., Académico de número de la *Real Academia Galega de Ciencia*, Dr.h.c. por la prestigiosa universidad de Santiago, hijo adoptivo de Coruña...⁵

3. Aunque los periódicos del 18 de enero de 2002 (el autor había fallecido el día anterior) suelen aludir casi exclusivamente a la presencia del joven Camilo en la zona nacionalista, la guerra estalló cuando se encontraba en el territorio ocupado por los republicanos. El traspaso (en 1937) al campo nacionalista parecía implicar una opción que hizo en un determinado contexto histórico-político. Poco a poco, sin embargo iría entibiándose la simpatía por el Régimen⁶.

4. Camilo pasaría algún tiempo en la Universidad complutense, sin extremoso entusiasmo ni éxito.

En 1934 inició estudios de Medicina, asistiendo ocasionalmente a clases de literatura y filología española que impartieron Pedro Salinas, Américo Castro y Menéndez Pidal en la Facultad de Filosofía y Letras. De 1940 hasta 1943 apareció por la Facultad de Derecho. Respecto de este período citamos dos declaraciones/valoraciones tomadas de los periódicos del 18 de enero de 2002. Desde la complutense el rector, Rafael Puyol recordaba al "buen estudiante que fue Cela cuando cursaba Derecho" (*El Mundo*, pág.4). En cambio, en *La Voz de Galicia* del mismo día se lee un veredicto menos encomiástico: "(...) fue un estudiante tarambana, díscolo y cachondo" (página 16 - texto anónimo).

5. En 1942 Cela publica en España su primera novela, *La familia de Pascual Duarte*, en la editorial Aldecoa (Burgos), propiedad de un general.

Pío Baroja se había negado a prologar la obra, "asustado por lo bronco del asunto" (cf. *El Extramundi*, XXXII, pág. 56 —con la observación que en *El Español* del 2 de enero de 1943 declaró que era una novela muy buena).

6. El 26 de mayo de 1957 —jovencísimo según las normas de la época— Cela entra en la *Real Academia Española*. Su candidatura (la única) fue firmada por Gregorio Marañón Vicente Aleixandre y Joaquín Calvo Sotelo.

Parece que en la elección el libro de viaje *Judíos, moros y cristianos* (publicado en 1956) fue un elemento determinante. El autor había mandado un ejemplar dedicado a todos los académicos y el mismo Cela afirmó después: "fue el libro que me llevó a la Academia"⁸. Ocuparía el sillón Q Mayúscula. Pueden leerse unos comentarios del autor sobre la letra en cuestión (→ "Bambalina de cus") en un libro gracioso que publicó la Corporación con el título *Al pie de la letra*, con unas observaciones/reflexiones de 44 académicos⁹. Dedicó el discurso de ingreso a "La obra literaria del pintor Solana". Posiblemente la elección del tema pudiera conectarse con algunos intereses y afinidades compartidos. Cela y Solana se conocían y en un momento determinado se había pensado en una edición de *La familia de Pascual Duarte* ilustrada por el pintor (proyecto que no llegó a realizarse). Hasta cierto punto pueden conectarse la "España profunda" (o "negra"), dominante en la obra de Solana y el "tremendismo" del escritor gallego y no parece inoportuno recordar que Cela también pintaba (con exposiciones en Madrid y Coruña).

La revista *El Extramundi* dedicó un número entero a la "Campaña electoral de Camilo J. Cela" para entrar en la RAE (2005, núm. XLIII).

7. El 19 de octubre de 1989 CJC obtiene el Premio Nobel de Literatura (entonces el quinto español y primer novelista).

El evento tuvo una resonancia internacional relativamente limitada. Así, en EE.UU, tan solo el *New York Times* "(dedicó) un extenso artículo al autor gallego" (cf. *El Ideal Gallego*, 19.I.2002, página 51).

En la misma España no hubo unanimidad. Las reticencias de algunos se pasaban principalmente en consideraciones no literarias, por ejemplo lo reflexión que durante algún tiempo Cela había actuado de censor en la época franquista¹⁰.



Padrón, A Coruña

Según Manuel Vázquez Montalbán había que considerar la decisión de la Academia Sueca como "un premio a la democracia española, comparable a lo que había ocurrido en 1977" [e.d., que en realidad en aquel año el Nobel habría ido dirigido a toda la Generación del 27 (en un seminario dirigido en el IEH de Amberes, el 24.II.1990, bajo el título "La cultura en España entre el cero y el infinito")].

8. En el mes de diciembre de 1995 (¡por fin!) CJC puede inscribir su nombre en la lista de ganadores del Premio Cervantes¹¹. Es verdad que el propio autor estaba convencido de que habría merecido el "Nobel español"

5. La cuestión de la galleguidad de Cela recuerda el problema del "vasquismo" de Baroja.

6. Si bien parece azarosa la opinión que acabó antifranquista de manera expresa. Según I. Gibson "no se conoce en toda la trayectoria de Cela una sola crítica al régimen de Franco, ni después de muerto el Caudillo" (en un libro serio y bien documentado, *Cela, el hombre que quiso ganar*, Madrid, Santillana ediciones Generales, S.L.pág.320).

7. En cursiva porque ya había escrito poesías antes (1934-1936), reunidas en un volumen que salió en 1945 bajo el título *Pisando la dudosa luz del día* (obra en la línea del surrealismo).

8. Cf. al respecto I. Gibson, o.c., pág. 163.

9. En colaboración con Caja Duero, 2001,págs.187-188 - Hay una segunda edición, de 2014, donde se recoge el texto de Cela en las págs.291-292. Ahora es Pedro Álvarez de Miranda quien ocupa el sillón.

10. En realidad parece que se ha hinchado bastante el auténtico impacto del asunto. En T. Garcia Yebra (sin embargo de escasa simpatía por el autor) se lee que "se limitó a desempeñar un trabajo de segundón en la censura" (*Desmontando a Cela*, Madrid, Ediciones Libertarias/Prodhufi, S.A., 2002 - en el capítulo titulado "El censor", págs.81-90. Se trata de una cita de un libro del periodista Justino Sinova).

11. Cf. *El Extramundi* XXXII, págs.162 (con fotografía de la entrega en la página siguiente).

muchos años antes. En varias ocasiones había manifestado su descontento, incluso irritación, ante la demora. Así, en 1994, aseveró a la prensa rotundamente que el Cervantes era un premio lleno de mierda¹².

9. Cela obtuvo veinticinco doctoradas honoris causa. Un suceso llamativo en el contexto indicado es que en 1973, "a raíz de la muerte de su viejo amigo Pablo Neruda (...) Cela hace pública, en el número de *Papeles de Son Armadans* dedicado al poeta desaparecido (...) su renuncia al doctorado que le había otorgado la Universidad de Chile"¹³.

10. En el mes de enero de 1985 Cela conoció, en un congreso en Santiago de Compostela, a la periodista Marina Castaño, joven pero ya divorciada y con una hija. Camilo le lleva más de cuarenta años. La pareja se casará por lo civil el 11 de marzo de 1991.

"Naciendo el año 1988" el autor había dedicado a su novia un poema de unos doscientas líneas sin puntuación, titulado "Reloj de arena reloj de sol reloj de sangre". En el ya citado estudio de I. Gibson se citan unos versos de este canto sorprendente pero que por lo visto se buscarían en vano en una antología del amor cortés¹⁴.

11. Cela falleció el 17 de enero de 2002, de una insuficiencia cardiorrespiratoria.

Addenda

12. No es fácil esbozar un perfil caracterológico de CJC. Con él no siempre resultaban claros los límites precisos entre sinceridad y afectación, franqueza e ironía.

Así —aparentemente— no pecaba de falsa modestia. Pueden recordarse al respecto unas jactancias y declaraciones fanfarronas del tipo "me considero el novelista español más importante desde el 98 y me espanta lo fácil que me resultó" o "me han dado el Premio Nacional de Literatura con 40 años de retraso"...

La búsqueda de protagonismo excesivo y de lo conflictivo desemboca a menudo en actitudes y declaraciones broncas, provocadoras, "políticamente incorrectas" para algunos¹⁵.

Es conocida la escasa simpatía de Cela por la homosexualidad. La actitud se formulaba a veces en términos y comentarios "fuertes" de los que se encuentra una muestra en una frase proferida con motivo del centenario de Lorca en 1998¹⁶. Sin embargo y como ejemplo de la "ambigüedad" de la personalidad y del comportamiento del escritor hay que señalar que años antes, en *Papeles de Son Armadans*, se había dedicado un número especial al poeta granadino.

13. Tampoco se ve a Cela santo de la devoción de las asociaciones feministas. Habría materiales suficientes para presentar un florilegio de las numerosas saetas misóginas, aunque aquí también se plantea la cuestión de las dosis respectivas de autenticidad y pose del Nobel en este campo. ¿Se puede tomar en serio a un hombre tan inteligente como CJC ante unos despropósitos del tipo "Tres han sido los animales que he amado siempre, por este orden: el perro, la mujer y el caballo" o "No soy machista fíjese que yo creo que la mujer pertenece a la especie humana"?

No se ve directamente cómo parecidas elucubraciones podrían ilustrar una de las "ingeniosidades" de Francisco Umbral cuando alude a "una misoginia genial"¹⁷.

O —con referencia tal vez al abrasador y duradero idilio con Marina Castaño— ¿suscribiría Camilo en parte el *on-liner* volteriano "*je hais ce sexe en gros, je l'adore en détail*"?

Quién sabe.

14. Unos elementos complementarios acerca del impacto psicológico y perceptivo del autor podría modelarse a través de un sinfín de anécdotas. Algunas serán ciertas, otras inventadas. Pero todas contribuyen a crear el mito y "faccionar" la dimensión histriónica¹⁸ del personaje. No nacen de manera arbitraria y se trata de un caudal casi inagotable y variado de referencias behavioristas, freudianas, sociales, lingüísticas, culturales...

Angina spatii nos contentamos con un ejemplo quizá un poco crudo pero divertido y hasta de carácter didáctico. En una sesión del Senado el presidente de la Asamblea interpeló al autor:

- El senador Cela estaba dormido
- No, señor presidente, no estaba dormido, estaba durmiendo.
- (El presidente, perplejo): Pero eso es lo mismo.
- No señor presidente. No es lo mismo esta jodido que estar jodiendo¹⁹.

12. Entre otros premios prestigiosos que obtuvo Cela pueden citarse el Premio Nacional de Literatura (1984), el Príncipe de Asturias (1987) y el Planeta (1994 - véase también al respecto lo dicho *infra* en el número 23).

13. Cf. *El Extramundi*, XXXII, pág.118.

14. Págs.202-203. Como palabras clave encontramos, por ejemplo, "(gruesa) polla", "coño", "clítoris", "cojones" y otras referencias a la anatomía funcional algo subidas de tono y no directamente esperables en una declaración que el caballero dirige a la dama de su corazón.

15. "Políticamente incorrecto". Utilizamos este cliché con cierta precaución, por la falta de precisión que conlleva. Cada uno le dará el contenido que ideológicamente más le convenga. con sus circunloquios a veces rebuscados y perífrasis a veces hilarantes esta modalidad lingüística no podía formar parte del discurso de don Camilo, que evidentemente era más bien partidario de la franqueza *à la manière de Boileau* ("*J'appelle un chat un chat...*").

16. Palabras pronunciadas delante de una grabadora en conversación con Carlos Casares. Véase I. Gibson, o.c., pág.266. *Adde*, el uso sistemático del disfemismo "maricón".

17. En el libro *Cela: un cadáver exquisito*, Barcelona, Editorial Planeta, 2002, pág.156. Con referencia lúdica a "tres grandes misóginos de España (->Quevedo, Goya, Solana, pudiéndose añadir Valle Inclán y Cela). Sobre este libro, véase también *infra*, núm. 41, nota (40).

18. En el sentido etimológico de la palabra.

19. Camilo José Cela Conde, *Cela mi padre*, Madrid, 1989, Ediciones temas de Hoy, S.A. (T.H.), págs.230-231. Habría una 2a edición (ampliada) en 2000.

15. En el contexto anecdótico también pueden citarse unos aspectos de tipo onomástico.

Al tratar al autor con respeto se le decía “don Camilo” o “don Camilo José”. Con sufijo respectivamente bivalorativo o claramente despectivo se hablaba de “(el) Camilón” o —con impacto fonosimbólico— “don Camulo”.

Se había puesto de moda la sigla CJC (o: C.J.C.), que solía adoptar el mismo Camilo y que él interpretaba como:



I. Gibson señala que a partir del Nobel Cela se autodenominó “don Camilo, el del Premio”²⁰.

16. Al fin y al cabo quizá hay que interpretar lo dicho en los números 12-15 en el marco de la compleja imagología celiana. Cela era muy consciente de que en las técnicas de marketing del mercado actual se convierte al escritor mismo en protagonista.

En un memorable seminario del 16.II.2013, en el IEH de Amberes, Darío Villanueva, (ahora) director de la RAE, observó que “Camilo José Cela siempre ha sido un gran estratega de su fama”.

II. Aspectos Culturales

17. En el mes de abril de 1956 empezó a editarse la revista mensual *Papeles de Son*

*Armadans*²¹, que iba a rivalizar con *Ínsula* y que Cela dirigiría hasta la desaparición en 1979.

Recogió (todavía en pleno período franquista) textos en gallego y catalán (no en euskera). Publicó una impresionante cantidad de

números especiales dedicados, e.o., a Picasso, Miró, Solana, Gaudí, Lorca, Blas de Otero, Vicente Aleixandre, Dámaso Alonso...

Entró a través de la revista en la literatura hispano-americana, ya antes del boom.

Hubo una serie de libros editados por la revista (como Ortega había hecho antes con la R.O.).

Con *Papeles* se contribuía a la constitución de una conciencia literaria²².

18. En el mes de marzo de 1995 Cela funda otra revista (trimestral): *El Extramundi* y *los papeles de Iria Flavia*, editada por la Fundación Camilo José Cela²³ (a partir de 1996 se añadiría “Marqués de Iria Flavia”).

19. En la citada Fundación se organizaron también unos cursos (anuales) de alto nivel.

20. En un notable (y logrado) documento CULT-ual encontramos un pertinente análisis de la personalidad, la temática y el idiolecto celianos.

A Gabriel Celaya se debe un poema (de 44 versos) titulado “A Camilo José Cela en el trance de su entrada en la Real Academia Española”. Citamos algunos trozos de la visión

sinéctica que propone el poeta:

- Camilo José Cela (...) que dice bien rezado el castellano con su milagro y su sentido
- Así (...) el verbo se hizo carne,
- se hizo pan y se hizo vino
- (...) tú eres el escándalo del acto
- Cuando te llamas histrión, me palpita tu verdad
- (...) tú eres la evidencia sin remedio, (...) la España de más rabiar
- (...) niño que así te escondes
- tras tus tacos
- (...) vuelve a respirar con el pulmón de Baroja y el de Solana...

21. Otro ejemplo de comentario “de circunstancias” es el poema de Francisco Umbral, titulado “Profesor de energía” (o.c., págs. 219-220).

22. En el año 1993 se inauguró una estatua a CJC en la Universidad Complutense. Los Reyes de España asistieron al acto.

23. En 1994 recibió el Premio Planeta por la novela *La cruz de San Andrés*. El evento aparentemente “inocente” suscitó una ristra de reacciones de índole diversa (de tipo ético, literario, jurídico). Una observación previa,

20. Véase también al respecto: *Las dedicatorias de Camilo José Cela*, Fundación Camilo José Cela, 2000, pág.165.

21. *Son Armadans*. Topónimo (con referencia a un barrio del Palma). Véase también sobre la revista el capítulo que el hijo del escritor, C.J. Cela Conde le dedica en su libro *Cela mi padre*, págs.115-142.

22. Acertadamente J.C. Mainer considera la revista como “un oasis creativo abierto a escritores jóvenes y a la gente del exilio” (en *Pío Baroja*, Madrid, Santillana Ediciones Generales, 2012, pág.378).

23. Que él mismo creó en 1986, con la idea de hacer donación a Galicia del ingente legado cultural que fue acumulado a lo largo de su vida (cf. *El Extramundi*, XXXII, pág. 5). Se trataría, e.o., de una pinacoteca de más de 500 obras (de, por ejemplo, Picasso, Miró, Ricardo Baroja...), una colección de libros raros, miles de cartas y fotografías, los manuscritos del autor (que solía escribiendo a mano), valiosos para los interesados en la “genética textual”...

que tiene gracia, es del mismo autor que había clamado un día que los premios literarios estaban todos concedidos de antemano²⁴. Un detalle picante es que Camilo no se negó a formar parte de jurados en ocasiones importantes²⁵.

En un cursillo titulado “De la movida al *business* de cultura” dado en el IEH de Amberes el 12.XII.1998, el profesor H. J. Neuschäfer (Universidad de Saarbrücken) opinó que si antes la finalidad de los premios importantes era incentivar a jóvenes, ahora se otorgaban a gente ya famosa, convirtiéndose así en *negocio* para autores y editoriales.

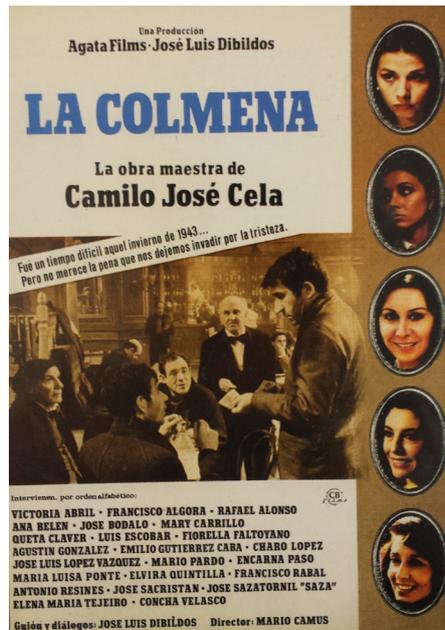
Más grave que algunos rumores e insinuaciones era una acusación de plagio contra el Nobel. Una maestra gallega, autora de cuentos infantiles, Carmen Formoso, intentó convencer al tribunal de que Cela había plagiado una novela suya. Siguió un pleito larguísimo. Una juez (jueza) de Barcelona exculpó (*post mortem*) a CJC.

24. El 16.X.1999 se coloca la primera piedra de la Universidad Camilo José Cela, de la que es nombrado Rector Honorario y Vitalicio²⁶. La universidad sigue funcionando.

25. Un dato notable relacionado con la recepción/percepción de Cela (como escritor ¿y personaje?) es que (con García Márquez, Antonio Machado y Alberto Vázquez Figueroa) era uno de los autores más leídos en las cárceles españolas.

26. CJC desempeño un papel importante como editor (editorial Alaguara) y como colaborador en el cine, como guionista, dialoguista y actor (en cinco películas).

Varias de sus obras se llevarían a la pantalla, entre ellas *La familia de Pascual Duarte* y *La colmena* o pasarían como serie en TVE, como por ejemplo el relato de viaje *Del Miño al Bidasoa*.



III. Aspectos bibliográficos y metodológicos

A. Bibliografía

27. Además de haber publicado muchísimo CJC ha practicado todos los géneros literarios [→novelas, cuentos, libros de viaje, autobiografía, artículos periodísticos (sistemáticos ya desde 1943), teatro, poesía, ensayos, guías turísticas regionales, lexicografía, casos de “intratraducción”²⁷, dedicatorias, cartas...].

Es imposible reproducir aquí una bibliografía completa de Cela. Nos contentaremos con citar/comentar brevemente algunas obras consideradas importantes por la crítica o porque nos parecen significativas de la escritura celiana.

28. *La familia de Pascual Duarte* (1942) se convertiría en un *best* y luego un *long seller*. Contaría con más de 200 ediciones y sería traducido a más de 60 idiomas (hasta con una versión latina y otra en chino). Se ha dicho que es el libro español más traducido después del *Quijote*. Con esta novela se puso de moda el término “tremendismo”²⁸.

Aparte del intrínseco valor literario hay que señalar la importancia histórica de *La familia*: fue el primer libro no conformista después de la guerra civil²⁹.

29. En 1948 y 1956 respectivamente salen los más conocidos de los libros de viaje: *Viaje a la Alcarria* (acerca de un recorrido que el escritor había hecho en 1946) y *Judíos, moros y cristianos*.

30. Después de haber sido rechazado por

24. Cf.C.J. Cela Conde, o.c., pág.82 y sabido es que el hijo del autor opinó que después de obtener el Nobel no debía concurrir al Planeta.

25. Cf. *El Extramundi*, XXXIII, pág.102.

26. Véase, con foto, *El Extramundi*, XXXII, págs.170-171.

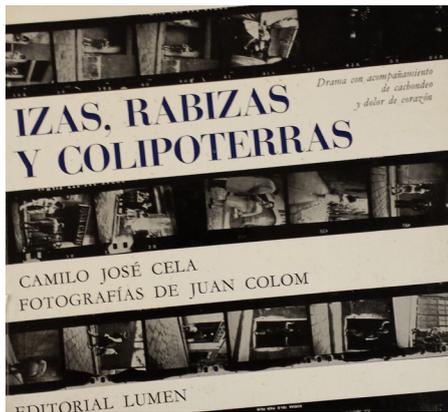
27. Fenómeno que R. Jakobson llamó perspicazmente “*rewording*”, con referencia a ciertas variedades de una misma lengua natural (por ejemplo, español coloquial -> español escrito o español medieval -> español actual). Cela realizó, e.o., versiones del *Cid* y de *La Celestina* en español moderno.

28. Sabido es que el termino no le gustó a Camilo que, e.o., lo calificaba de “palabra para sacristanes y damas de conferencia, (cf. C.J. Cela Conde, o.c., pág 82).

29. En la (inmediata) pos(t)guerra solo se admitía un arte oficialista, conforme a las normas del franquismo, en las que se representaba una España tópica, sin elementos disonantes. *La familia* se prohibió en la 2ªedición, pero quedaban entonces poquísimos ejemplares.

la censura española en 1946, se publica *La colmena* en Buenos Aires en 1951. Es sin duda con *La familia* el libro más conocido y exitoso de Cela³⁰.

31. Una de las constantes del estilo de Cela consiste en la búsqueda de palabras y títulos llamativos, raros y tal vez para no pocos lectores algo enigmáticos.



En 1964 aparece *Izas, rabizas y colipoterras*. Solo los dos primeros vocablos se recogen en el DRAE (edición de 2014), con la mención “germ”. Encontramos *colipoterra* en un voluminoso estudio de J.L. Alonso Hernández³¹. Los tres términos tienen el fondo semántico común de “prostituta”.

O sea que, glosando la para no iniciados cuasi adivinanza celesca, nos quedamos con algo así como “Putas, putas y más putas”. O —algo más pulidamente— “Meretrices a gogó”.

En realidad el recurso estilístico es complejo. Además del elemento escondidamente

“tremendista”, implica otro factor erudito: los tres nombres oscuros del título constituyen una reminiscencia culta, con referencia a un texto anónimo del *Cancionero General* (Amberes, 1557).

Izas... es una especie de reportaje sobre el barrio chino (hoy desaparecido) de Barcelona. La editorial *Lumen* publicó una versión de lujo, con fotografías (de Juan Colom) de una selección de *ladies of the night* (y sus potenciales clientes), entre ellas la legendaria Margot “La Liliputa”. Es como si las imágenes “narrativizaran” el texto.

32. En 1969, con *San Camilo*, 1936 —libro en buena parte autobiográfico— es cuando a mi modo de ver empieza a escribir el “segundo Cela”³².

Si acerca de *La familia* y *La colmena* la crítica se mostraba (casi) unánimemente positiva, las opiniones sobre San Camilo eran diversas, a veces contradictorias. Don Julián Marías aludió al asunto de manera diplomática y cortés. El 22 de abril de 1994 declaró acerca del libro: “Es un error con talento, que no comete cualquiera”³³.

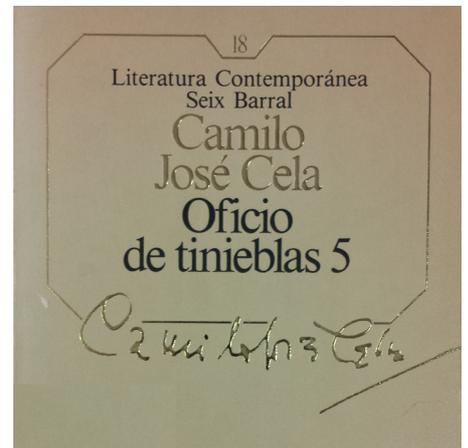
33. Un exponente típico del estilo del “segundo Cela” es *Oficio de tinieblas 5*, libro de 273 páginas, prácticamente sin puntuación alguna³⁴.

34. Las tres obras narrativas *Mazurca para dos muertos* (1983), *La cruz de San Andrés* (1994) y *Madera de boj* se agrupan a veces como “trilogía gallega”.

B. Metodología y aspectos afines

35. A veces la crítica ha llamado la atención sobre la incapacidad de Cela de hacer vivir a un personaje. Un ejemplo significativo al respecto para no pocos lectores podría ser *La colmena*³⁵. Según Germán Gullón es una “novela construida a modo de un cuadro cubista, donde los trozos narrativos no se siguen unos a otros; simplemente se superponen” (*La Razón*, 18.I.2002, pág. 26).

La principal excepción es *La familia de Pascual Duarte*, libro con un verdadero personaje principal.



36. Una característica mayor del estilo de CJC consiste en la mezcla de registros: la palabrotas y tacos son frecuentes, pero también se utiliza un variado registro de palabras (archi-)cultas.

37. Característicos son los aspectos siguientes:
- Las repeticiones (de palabras, frases,

30. Véase al respecto *infra*, núm.43.

31. *Léxico del marginalismo del Siglo de Oro*, Universidad de Salamanca, 1977, pág.213 (también con la marca “germ”). M. Seco et al. citan la palabra, sin referencia a germanismo pero con la nota “lit, raro” y una cita de F. Umbral (*M. Seco et al., Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar, Grupo Santillana de Ediciones, S.A., 1999, I. pág.1113).

32. Con un evidente cambio de técnica (que se nota en prácticamente todas las novelas o “novelas” posteriores, hasta *Madera de boj*). Camilo José Cela Conde calificaba *Oficio de tinieblas*, *Mazurca para dos muertos* y *Cristo versus Arizona* (todavía ni había salido *Madera de boj*) de “unos saltos morales” (o.c., pág.209).

33. Después de una intervención en el IEH de Amberes.

34. Se encuentran por ejemplo una coma extraviada en la página 97 así como unos puntos suspensivos al principio y al final de la obra.

35. E. De Nora señala que en su “Censo de personajes” J.M. Caballero Bonald “llega a contar 296 individuos imaginarios y 50 reales” (*La novela española contemporánea*, Madrid, Ed. Gredos, 2ª edición, 1970, III, pág.76, nota 26. A continuación Nora matiza la interpretación de las cifras, al distinguir entre el mero “índice de nombres” y la “verdadera creación o captación de seres”. Véase también al respecto F. Umbral: “A Cela nunca le costó escribir. Lo que le costaba era montar un argumento (...) dar coherencia a unos personajes mas allá de la anécdota” (o.c., pág.174).

párrafos...). Con muchísimos ejemplos en *San Camilo*, *Oficio de tinieblas* y hasta en la obra de teatro *María Sabina*.

- El uso constante y masivo de cifras en, e.o., *Oficio de tinieblas*, *María Sabina*...

- Las citas en lenguas extranjeras (francés, inglés, alemán, italiano, portugués, latín, griego). Con este hecho se plantea el problema del auténtico conocimiento que tenía Cela de lenguas no peninsulares³⁶.

- Sobre los títulos llamativos ya se ha llamado la atención antes. Algo peregrinos podrían parecer también unos rótulos como *Rol de cornudos* o *Cachondeos, escarceos y otros meneos*.

38. Llama la atención en gran parte de la obra una clara función didáctica, que presenta varias facetas.

Dicha intención es explícita en los trabajos lexicográficos. El ejemplo más representativo y logrado es el *Diccionario secreto* (dos tomos, 1968-1971).

Al fin y al cabo, con el impresionante dominio de la lengua, Cela se nos aparece como gran profesor y embajador de la lengua de Cervantes, lo cual se refleja por ejemplo en la considerable presencia de sus libros en nuestra propia gramática del español publicada recientemente en neerlandés³⁷.

Se encuentran representados todos los niveles de lengua: en el idiolecto del autor encontramos voces cultas y populares, arcaísmos y neologismos, habla flamenca, voces insólitas (e.o. "*Eintagswörter*"), formas jergales, sin olvidar los aspectos lúdicos

obtenidos por medios lingüísticos como el uso de formaciones esdrújulas, palabras con sufijos apreciativos, la onomástica, o sea, una especie de lenguaje total³⁸.

La función didáctica se manifiesta de manera indirecta en la ya aludida presencia de reminiscencias cultas y en una serie de ensayos que incitan a la reflexión.

39. De interés en el contexto indicado son las ocasionales actividades docentes del escritor (→ profesor en Palma de Mallorca, de 1980 a 1986, curso en *El Escorial* dirigido por él sobre el refranero español en 1991, los ya mencionados cursos de Iria Flavia...).

40. Un caso peculiar de la "docencia" de Cela se da en un hecho aparentemente anecdótico pero revelador de la erudición del autor así como de ciertas susceptibilidades políticas (¿e ignorancia en materia de lingüística histórica?).

En 1978 Camilo participó activamente en la revisión que el Senado efectuó sobre el texto de la Constitución elaborado en el Congreso de Diputados. Propuso una acertada enmienda en la denominación de la lengua oficial del Estado como "castellano o español". La modificación fue aprobada en comisión y en el pleno de la Cámara Alta, pero no en la comisión mixta Congreso-Senado y la redacción definitiva se quedó en "El castellano es la lengua oficial del Estado"³⁹. Para muchos lingüistas y otros profesionales de la lengua Cela no se había equivocado. Entre numerosos testimonios tan solo referimos a unos estudios de investigadores eminentes

como Manuel Alvar (ex director de la RAE) y José Mondejar (catedrático de la Universidad de Granada), a la conocida *profession de foi* de Octavio Paz según la que el Nobel mexicano declaró "yo me siento ciudadano de la lengua española; el castellano es de los castellanos y yo no lo soy" y la afirmación de Ortega que en un momento dado el castellano se cambió en español (que no al revés).

Otro argumento de peso que demuestra que Cela tenía la razón de su parte se encuentra en la biblia de la lexicografía, o sea, el *Diccionario de la lengua española* de la RAE (edición de 2014, pág. 945, 4, donde se ilustra la equivalencia de ambas denominaciones).

Con un guiño cómplice de Blaise Pascal: "*La politique a ses raisons que la raison ne comprend pas*" (*Pensées*, 277).

IV. Epílogo

41. No cabe duda: CJC suscitó controversias. Como personaje Y como escritor.

Para unos era un individuo hirsuto/ insoportable, para otros un *gentleman* paradigmático, fiel a sus amigos. Versión hispana de la creación anfibia de R.L. Stevenson.

Como escritor dividía a los lectores/críticos entre hagiógrafos (casi) incondicionales y detractores sistemáticos: de la celalatría a la celafobia⁴⁰.

36. Según el hijo del autor "CJC aun siendo hijo de madre británica, no habla(ba) un una sola palabra de inglés". Y a continuación: "Siempre que le preguntan si conoce alguna lengua, aparte de la castellana (o la gallega), mi padre responde con las palabras de Lola Flores: "Ni lo permita dios", Camilo José Cela Conde, o.c., pág. 196). Según una opinión divergente, aunque menos de fiar que el testimonio del hijo de Camilo, "cuando ningún otro escritor español sabía una palabra de inglés, Camilo José Cela y hablaba como un *lord* (Luis Alemany en *El Mundo*, 21.I.2016, pág.42).

37 Jacques de Bruyne, *Nieuwe Spaanse Spaakkunst*, Gent, Academia Press, 2013. Cela aparece con 20 títulos citados (cf. págs. 763-764). Dicha gramática se publicó también en versión alemana, francesa, inglesa —siempre con sustancial presencia del Nobel.

38. Con el auténtico culto que Cela profesa a la palabra, se ha establecido a veces un paralelo con el "furor verbal" de Joyce donde la FORMA interesa más que la sustancia.

39. Cf. *El Extramundi*, XXXII, pág. 128.

40. También hubo actitudes "mixtas", como por ejemplo de parte de Francisco Pérez Merinero (alias: Francisco Umbral). En vida de Camilo, Umbral se empeñaba en poner por las nubes de las letras a su "amigo" y "maestro" gallego. Pero después de la muerte de su mentor —ya incapaz éste de replicar— publicó un libro fundamentalmente *unfair*, con además un título de pésimo gusto. Véanse también al respecto las reflexiones de Juan Manuel de Prada que en una Tercera de *ABC* (17.I.2003), con una donairosa referencia a unos "escritores en el umbral de la chochez que parasitaron en vida a Cela, aprovechando su amistad para arañar alguna canonjía o premio de tómbola: los mismos que luego se arrojaron sobre su cadáver con ímpetu de carroñeros".

42. Sea lo que fuere, las opiniones sobre la literatura de Cela a menudo podrían explicarse por un conocimiento deficiente, casi nulo (¿o total?) de su obra.

Una muestra ilustrativa de flagrante superficialidad se encuentra hasta en un colega escritor, que sin embargo nunca intentó subvalorar su propia pericia y omnisciencia: Francisco Umbral ni parecía capaz de citar/copiar correctamente el título de un libro de Nobel [→ así *Mrs. Caldwell* habla con su hijo se transmuta para el citado experto *ès lettres* “madrisoletano” en *Mistress Cadwell... (jgood Heavens!)]*⁴¹.

En muchos estudios y artículos periodísticos se observan fechas erróneas, faltan libros en las bibliografías y más arriba pudo citarse una sorprendente declaración optimista sobre los esfuerzos de la Cela como estudiante (cf. núm.4, *in fine*).

43. Por cierto, para muchos CJC será un autor *des-igual*.

Hay obras que se han calificado de anodinas o de escaso interés. Quizá. Pero por otra parte se puede argüir que ante la evaluación global de la producción del Nobel la consideración carece de transcendencia, aplicándole el adagio latino *Quod abundat non vitiat*.

Lo que sí cuenta son los hechos. En un artículo reciente Darío Villanueva recordaba que en 2005 la revista literaria *Leer* publicó los resultados de una encuesta seria de la revista *Sigma* sobre las novelas españolas más destacadas del siglo XX: “A la pregunta

primera y fundamental, referida a las tres mejores novelas españolas del siglo pasado, los encuestados responden situando en primer lugar *La colmena* (...) y *La familia de Pascual Duarte* como tercera obra señalada” (en un artículo titulado “Su poderío literario”, en *El Mundo* del 21.I.2016 —con más datos y reflexiones de provecho a continuación⁴²).

44. Las apreciaciones a veces radicalmente opuestas de la obra de Cela ilustran un aspecto (discutible) de la crítica literaria. No hay que descartar a priori la posibilidad que para algunos reseñantes resulte difícil renunciar en sus dictámenes a sus propias filias y fobias tanto de fondo como de forma.

45. Interesante resultaría un estudio de la auto-crítica del autor. Estudio en que sería oportuno reservar una importancia particular a las consideraciones de índole psicoanalítica. Una reflexión sugerente al respecto es que a Camilo no le gustaba que para muchos críticos y lectores las primeras obras parecían las mejores⁴³.

41. No se trata de un errata. A lo largo del libro contamos, entre las páginas 1-207 por lo menos 13 ocurrencias de la personal lectura de don Francisco.

42. “*Mein Liebchen, was willst du mehr?*”. Es verdad que Heinrich Heine colocó este verso bonito en un contexto diferente.

43. Y no solo a Camilo. El exitoso escritor holandés Harry Mulisch observó un día: “*stel je even voor dat je zoals Van het Reve debuteert met je meesterwerk. Dan moet je tot je drieënzeventigste of nog langer leven met het feit dat het altijd minder is gegaan. Verschrikkelijk!*” (*De Standaard der Letteren*, 5.II.1998, pág. 20). Resumiendo, en traducción libre: “Es terrible vivir hasta los 73 años, o más, con la idea que tu primer libro fue el mejor y que luego las cosas siempre han ido costa abajo”.



Dra. Montserrat Vargas Vergara

montse.vargas@uca.es

Universidad de Cádiz

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PARA LA FORMACIÓN DE AUXILIARES DE CONVERSACIÓN DE ELE

Las sesiones de conversación son una parte fundamental en la adquisición de un nuevo idioma, en este caso hablaremos de ELE (Español como lengua extranjera). Se entiende que eso debe ser el espacio donde los estudiantes pongan en juego sus competencias conversacionales. Al contrario de lo que se pueda pensar, los contenidos de las sesiones son fundamentales, de ahí la importancia de los principios pedagógicos.

Las sesiones de conversación son una parte fundamental en la adquisición de un nuevo idioma, en este caso hablaremos de ELE (Español como lengua extranjera). Se entiende que eso debe ser el espacio donde los estudiantes pongan en juego sus competencias conversacionales. Al contrario de lo que se pueda pensar, los contenidos de las sesiones son fundamentales, de ahí la importancia de los principios pedagógicos. La metodología dialógica, que se basa en el diálogo y las preguntas, corre el riesgo de entenderse como algo carente de contenidos, que no lleva al aprendizaje y que se queda en “charlar”. Al contrario que esta idea, consideramos que las sesiones de conversación son fundamentales,

ya que es el momento de la puesta en juego de las competencias gramaticales y es el espacio donde el estudiante se puede acercar a todos los aspectos culturales de la lengua; por tanto, la evaluación es uno de los pilares de esta metodología que -entre otras cosas- se nutre del trabajo colaborativo. Destacamos las I Jornadas de Formación para auxiliares de conversación ELE “*Principios pedagógicos para la formación del auxiliar de conversación. La Conversación como herramienta pedagógica*”, que tuvieron lugar en Bruselas el curso 2015/16 por iniciativa de la Consejería de Educación. Los objetivos planteados son los que incluimos en el cuadro siguiente:

Al mismo tiempo, queríamos ofrecer un material de referencia para los auxiliares que se enfrentan por primera vez al ejercicio docente y facilitar la reflexión sobre la acción para mejorar su docencia y hacer que puedan ser autónomos en la gestión de las sesiones. Respecto al paradigma pedagógico, proponemos una metodología participativa de investigación-acción. Aprender de todos y en todo momento, es una de las claves para el aprendizaje y, por ello, las jornadas no se plantearon como una sesión magistral donde la ponente enseña y los asistentes aprenden. Hablamos de la creación de espacios de aprendizaje colaborativo, donde el rol del docente es el de orientar e invitar al aprendizaje.

Para los asistentes

- Adquirir formación pedagógica aplicada a ELE
- Abrir nuevas posibilidades para gestionar las sesiones de conversación de ELE
- Conocer las herramientas e instrumentos para el diseño y evaluación de las sesiones de clase.
- Abrir una vía de comunicación y colaboración a fin de mejorarla acción profesional
- Aprender de las experiencias de los demás de la propia acción

Para la Consejería

- Crear un espacio de confianza para la reflexión sobre la práctica
- Conocer cuáles son las necesidades de formación pedagógica de los auxiliares
- Resolver las cuestiones planteadas por los asistentes
- Ofrecer actividades y herramientas de utilidad para el desarrollo de las acciones y evaluación.
- Servir de apoyo y orientación en cuestiones pedagógicas

« Aprender haciendo y hacer para aprender. Para ello el clima del aula es fundamental, donde la confianza y el respeto sean los que posibiliten que el asistente pueda manifestar sus opiniones y necesidades de formación »

1. Introducción

Desde la pedagogía entendemos que toda acción que persiga un aprendizaje debe tener lugar en el ámbito educativo y formativo; la idea de que la formación pedagógica solo corresponde a los que optan por un desarrollo profesional dentro de la docencia es errónea. Son muchas las ocasiones o situaciones en las que un sujeto se relaciona con otro para enseñar o invitarle a aprender; de ahí la importancia de una —aunque sea mínima— formación en pedagogía y sus principios, como base para el diseño y planificación de las sesiones de conversación en ELE. Independientemente de la disciplina en la que trabajemos, encontramos unos elementos comunes en cualquier acción docente; entre las cuestiones que trataremos de forma general destacan: el papel del profesor o del enseñante, las condiciones que hacen posible el aprendizaje y la disposición del estudiante o del que aprende.

educativos en la política y organización de los países nos lleva a apostar por la utilización de metodologías reflexivas y dialécticas, para ayudar a que el sujeto se conozca a sí mismo y así poder crecer y desarrollarse al tiempo que se hace protagonista de su propio proceso de formación.

En educación es fundamental establecer la diferencia entre la educación *formal*, *no formal* e *informal*: la primera de ellas se refiere al acto educativo reglado dentro de un currículo y que tiene una clara intención de educar o formar; la *no formal* es la acción que tiene intención de educar, pero fuera del ámbito formal institucional (como en los programas educativos de televisión, movimientos y grupos sociales, prensa); y la educación informal es aquella que educa de manera involuntaria, es decir, que influye en la educación del sujeto sin plantearse previamente, como pueden ser los medios de comunicación, la actitud

caso el español- hay también una cultura que conocer.

Asimismo, entendemos que la utilización de la TIC (Tecnologías de la información y comunicación) y las TAC (Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) son fundamentales como herramientas para las sesiones de conversación de ELE; de ahí la importancia que tiene que el docente conozca su valor educativo.

3. Principios teórico-pedagógicos para la clase de conversación de ELE

En páginas anteriores hemos descrito los tres tipos de educación según la naturaleza de su acción e intencionalidad. Podemos ubicar la conversación en cualquiera de ellos; tanto en el ámbito formal, informal como en el no formal. Independientemente de donde la situemos, debemos entender que las sesiones de conversación siempre tienen una intencionalidad formativa; por lo tanto, si bien podríamos “dejar hablar” al estudiante sobre aquello que desee, tanto el docente como el discente deber tener en cuenta que siempre se enseña y siempre se aprende. Entendemos que es necesario centrarnos en la competencia conversacional y para ello vamos a comentar algunas de las interesantes aportaciones que nos hacen los autores. El Marco común europeo de referencia para las lenguas emitido por el Consejo Europeo (2002:14) señala:

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.



Montserrat Vargas y los Auxiliares de conversación españoles en Bélgica durante el curso 2015-2016

2. La acción educativa como punto de partida

Cuando hablamos de los principios pedagógicos que sustentan cualquier acción educativa, lo primero que debemos entender es que la educación es una actividad social propia de los humanos y con consecuencias sociales directas. La educación es mucho más que instruir o transmitir contenidos; es una de las herramientas más poderosas en la sociedad. La influencia de los procesos

de los docentes en el aula o el ejemplo de los padres. La identificación de estas tres formas de educación es de gran utilidad para los auxiliares de conversación de ELE, ya que puede diferenciar lo formal de lo cotidiano, tanto en las formas de enseñar como en las de aprender. Por otra parte, debemos entender que dada la peculiaridad de las clases de ELE, la diversidad cultural es una realidad, por lo que es importante que el docente entienda que tras el aprendizaje de la lengua -en este

Cestero (2012: 8), en relación a la conversación, señala lo siguiente:

El término conversación se utiliza, habitualmente, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, para aludir a cualquier actividad comunicativa en la que distintos participantes alternan al hablar o en la que los aprendices sencillamente hablan. Esto conlleva que las clases de conversación se conviertan en espacios o tiempos «de habla», en los que se realizan actividades más o menos interactivas (debates, presentación de temas, simulaciones de compra-venta, etc.), que, en su mayoría, se alejan de lo que es una verdadera conversación cotidiana, esencial en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa.

Villalta Páuca (2009:8) define la conversación en ELE como:

La conversación. Una perspectiva de análisis. Se puede decir que la conversación es la acción cooperativa a través de la cual los miembros de un colectivo reducen la incertidumbre, coordinan las acciones que aseguran la convivencia, consolidando identidad y pertenencia. En tal sentido, el análisis de la conversación pretende dar cuenta de un proceso secuencial e interrelacionado de condiciones comunicativas, secuencias temáticas, intercambios verbales, intervenciones y actos de habla, que enmarcan y constituyen las Posibilidades de significado y sentido de los interlocutores en un contexto específico.

Por su parte, Marco y Colomer (2006:6) consideran:

La conversación es un tipo de modalidad discursiva y lo formal y coloquial son registros lingüísticos. Las modalidades discursivas constituyen los distintos géneros de discurso, que pueden ser escritos u orales. Se definen en función de su estructura organizativa, de la finalidad comunicativa con la que se producen y de la situación externa que los rodea.

Lorenzo y Coulomb (2009:10) hacen referencia a que la competencia de la conversación

no solo se refiere a aspectos formales de la semántica y gramática, sino que también se deben considerar otros:

Es oportuno mencionar que el concepto de fluidez no significa solamente comunicación espontánea y eficaz, sino que incluye varios otros aspectos, (...), como una entonación y pronunciación aceptables; seguridad y convicción en nuestras exposiciones; atención a las características de la lengua hablada; observar el ritmo y la expresividad propios de la lengua, entre otras.

Marcos (2009:8) hace alusión a la cuestión situacional —o lo que otros llaman las competencias sociolingüísticas— y hace referencia a cómo el aprendizaje de una segunda lengua también debe atender a las peculiaridades del entorno donde se dé la interacción:

(...) lo coloquial –informal- y lo formal son, por tanto, variedades lingüísticas determinadas por la situación de uso. En la enseñanza de una segunda lengua conviene ser consciente de que esta no solo presenta variedades dialectales, como el español de Chile, de Canarias o de Valladolid. No basta decidir, por ejemplo, que se toma como base para la enseñanza del idioma la variante peninsular estándar en cuanto al área geográfica (aunque incluso en este caso, habría que preguntarse qué se considera por el estándar). Las variedades de uso o registros de una lengua resultan muy significativas en la enseñanza de la lengua. Para ser eficaces comunicativamente debemos adecuar los hechos lingüísticos al contexto comunicativo en el que nos encontramos. No se emplea el mismo registro en una entrevista de trabajo que en una conversación desenfadada con un amigo íntimo. Es muy útil, por tanto, que conozcamos qué rasgos determinan las variedades diafásicas o registros.

Dependiendo de los rasgos situacionales del contexto en el que se desarrolle la conversación, usaremos un lenguaje más o menos coloquial, formal o informal; esto quiere decir que al estudiante de ELE se le debe indicar durante la clase de conversación

en qué situación puede utilizar cada expresión aprendida. La propuesta pedagógica puede ser diversa, pero como un mismo resultado; se pueden organizar las sesiones de clase en función del nivel de formalidad de los contextos, por ejemplo, a la hora de solicitar un empleo, hacer una reclamación, una invitación formal o hablar con un superior. Se busca que el estudiante aprenda la correcta utilización del lenguaje en función del rango y posición social que ocupa con respecto a su interlocutor. De este modo, el lenguaje formal se puede poner en contraste con expresiones coloquiales en un grupo de amigos de la misma edad, un partido de fútbol o en la familia. De otra forma, se puede desarrollar una actividad en la que el estudiante desarrolle espontáneamente distintas escenas situacionales donde ponga en juego los saberes y aprender de la práctica; en este caso, el docente tendría la función de identificar el nivel de formalidad del lenguaje utilizado e involucrar al resto del grupo.

Para las actividades de lectura, Marco y Colomer (2006: 6) nos dan la siguiente orientación:

Al introducir textos en la clase de español, es conveniente especificar cada uno de los rasgos situacionales que lo caracterizan. Esta tarea acostumbra al estudiante a establecer correspondencias entre las variables externas que determinan el hecho comunicativo y los aspectos lingüísticos adecuados a esa situación. Los rasgos situacionales complementan el aprendizaje de la lengua como hecho comunicativo global y no solo como sistema lingüístico.

El docente siempre debe ser cuidadoso a la hora de elegir las temáticas de la conversación o las lecturas y se recomienda que sean los estudiantes los que elijan los temas; así serán más protagonistas de su propio proceso. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) son una gran herramienta para el docente y para motivar el trabajo autónomo.

En general, todos los autores coinciden en que la adquisición de la competencia

conversacional no se limita a hacer que el estudiante sea capaz de comprender la construcción sintáctica de la oración; consideran que la conversación —como es

sabiduría popular también entran en este apartado sociolingüístico.

El uso de las tecnologías es una apuesta



El consejero de Educación en Bélgica, Montserrat Vargas y los Auxiliares de conversación españoles en Bélgica durante el curso 2015-2016

el medio que se utiliza para la comunicación y socialización— debe tener en cuenta y considerar como objeto de aprendizaje todo lo relacionado con aspectos normativos: las reglas conversacionales —lo que podríamos llamar las estrategias comunicativas—, turnos de palabra, interrupciones, tonos de voz, entonación, el doble sentido e incluso la elección o cambio de tema cuando la conversación ya ha sido iniciada. Por ello, entendemos que las clases de conversación de ELE no se deben limitar al uso del vocabulario o gramática, deben ir más allá.

En el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002:128) se contempla la competencia sociolingüística como el conocimiento de las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Destacan los marcadores lingüísticos de relaciones sociales que pueden ser —entre otros— el uso y la elección del saludo o las formas de tratamiento. Según el informe, las normas de cortesía y las expresiones de

segura tanto por su gran oferta de objetos de aprendizaje como por ser un medio atractivo para los estudiantes; la propuesta para trabajarlas se realizaría a partir del visionado de distintas escenas de conversaciones entre nativos españoles en distintas situaciones.

« El uso de las tecnologías es una apuesta siempre segura, tanto por su gran oferta de objetos de aprendizaje como por ser un medio atractivo para los estudiantes »

Sería imposible llevar al aula situaciones reales para su aprendizaje, por lo que las TIC o las TAC nos posibilitan el acercamiento a este conocimiento. Lo que es evidente —y por lo tanto hay que tener en cuenta— es que la influencia cultural de los estudiantes y las características conversacionales condicionan mucho el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de las sesiones de conversación; por tanto, el docente debe anteponerse a lo que podría desembocar en conflicto o —peor

aún— en desánimo o falta de interés por parte de los estudiantes.

Los autores que se mencionaron en el apartado anterior han perfilado el sentido y papel de las clases de conversación en la adquisición de una lengua. Lamentablemente nos hemos alejado mucho de los principios filosóficos donde la acción del que enseñaba se centraba en el desarrollo de la persona y se basaba en el diálogo y la mayéutica; hoy en día solo buscamos resultados basados en datos numéricos y nos adentramos cada vez más en la cultura del “número numeroso” por la falta de análisis, interpretación o contraste con opiniones de carácter cualitativo. Por eso pretendemos romper los esquemas docentes rígidos y muchas veces viciados; existe un sistema de enseñanza y aprendizaje que se conoce y que los auxiliares de conversación tienden a reproducir cuando llegan por primera vez al aula: “Enseño como me enseñaron”.

A la hora de mostrar aquellos pilares o principios pedagógicos que condicionan o determinan el proceso de enseñanza aprendizaje, debemos hacer hincapié en el pensamiento del docente y en la acción docente; cada una ligada inevitablemente a la otra.

3.1. Del pensamiento docente...

Como docentes —y en función del concepto de educación y formación que personalmente cada uno tenga— podemos situarnos en uno de los distintos modelos propuestos por la pedagogía, como pueden ser el modelo constructivista, cognitivo, crítico, directivo, operativo o dialógico. No solo es difícil, sino que no tiene mucho sentido intentar identificarse con un estilo en su totalidad, ya que cada uno muestra una tendencia o simpatía por alguno. Es interesante que los docentes de conversación de ELE tengan esta formación pedagógica para que vean la importancia de pensar sobre su propia acción docente. Por lo general, situamos los modelos pedagógicos en dos grandes grupos: los tradicionales centrados en los contenidos y los críticos—reflexivos centrados en el desarrollo del sujeto.

Villalta (2009), también propone el *modelo constructivista y cognitivo*; este se centra más en el aprendizaje que en la enseñanza, es decir, en los progresos que tiene el estudiante más que en los conceptos impartidos por el docente. Según este autor, (s/a: 4):

(...) se trata de comprender la relación docente-estudiante como una construcción conjunta de conocimientos a través del diálogo. Ello implica problematizar los saberes, abrir los conceptos a la discusión y consensuar con los estudiantes una forma común de comprender una determinada disciplina. Sin embargo, no se debe confundir este modelo con un rechazo a la clase expositiva, pues siempre es necesario, en algún momento de la unidad, sistematizar el conocimiento adquirido a partir de las actividades realizadas.

Este autor considera que el modelo constructivista se centra en lo siguiente:

(...) no es la enseñanza, sino el aprendizaje, el progreso del estudiante más que los conceptos impartidos por el maestro, a que el alumno aprenda a crear sus propias ideas, que hasta cierto punto sea independiente y capaz de desarrollar cualquier clase o actividad.

A ello le acompaña una idea de no ceñir el aprendizaje a un espacio o tiempo; así se le da libertad para aprender en cualquier sitio y momento. Otro de los aspectos que hay que destacar de este autor es la confianza y el respeto a su estadio evolutivo.

Sin ceñirnos a un modelo concreto y *grosso modo*, podemos destacar que el diseño de la acción se determina por el estilo con el que nos identifiquemos como docentes; de esta forma, las clases, los materiales, la evaluación y —sobre todo— el clima del aula son los que fomentarán o no la participación y el interés por la formación. Nos referimos concretamente a cuál es el objetivo o sentido que el docente le da a sus sesiones de clase:

- ¿Cumplir un programa?
- ¿Dar contenidos establecidos sin conocer las necesidades e intereses de los estudiantes?
- ¿Cubrir horas de trabajo?
- O por otra parte, ¿conocer los intereses de los estudiantes y aprovechar sus motivaciones para invitarles a su propia formación?

A lo largo de las Jornadas de formación, los

auxiliares de conversación manifestaron que la motivación de los estudiantes no siempre es buena, por lo que las clases de conversación en ocasiones resultan difíciles de llevar; por lo tanto, el primer paso es conocer a los estudiantes para así tener información sobre sus motivaciones y poder diseñar contenidos y materiales que respondan a esos fines educativos. Si aplicamos esto a las clases de ELE podemos identificar:

- Los objetivos y fines de la intervención son los del aprendizaje de la lengua y cultura española; debemos tener en cuenta que la conversación no es un objetivo; es un medio, herramienta o método que vamos a utilizar, mientras que adquirir las competencias conversacionales sí que es un objetivo.
- La motivación del sujeto para estudiar otra lengua.
- La naturaleza del educador; en relación al ELE es fundamental conocer el nivel de conocimiento de cada alumno para adaptar nuestras clases, hacer grupos con distintos niveles si fuera necesario o, si hay un único nivel, adaptarnos a ellos.
- Necesidades o condiciones para el aprendizaje; debemos entender que el alumno de ELE de las clases de conversación va a aprender fundamentalmente de los errores, por lo tanto, el sentido del ridículo y la vergüenza son cuestiones que el docente tiene que controlar.

Respecto a la planificación podemos concretar:

- Debe responder a realidades y no a supuestos; este aspecto es quizás uno de los fundamentales en una clase de ELE y debemos hacer una buena evaluación inicial para tener un perfecto conocimiento de nuestros estudiantes tanto de sus competencias idiomáticas como de sus habilidades y competencias personales. Hacer una actividad inicial para conocerlos y fomentar un buen clima de trabajo es muy recomendable; un ejemplo de actividad es: “La isla desierta”¹.
- Objetivos claros y consensuados; aunque parezca algo obvio no siempre todos los estudiantes acuden al aula con las mismas

intenciones. En el caso de ELE nos podemos encontrar con alumnos muy motivados y con ganas de aprender o con alumnos más pasivos, los que quieren aprender para viajar o tener una formación que piensan aplicar o los que no tienen mayor interés. Si se diera el caso de motivaciones dispares, resulta muy interesante hacer grupos en función de las motivaciones y objetivos de cada uno. Es difícil organizar grupos donde la implicación de los miembros es diferente.

Debemos tener en cuenta que si las clases son de conversación no son más que una puesta en práctica de los saberes adquiridos y hay que ponerlos en juego (figura 1).

El docente debe conocer en qué nivel están los estudiantes en cada una de las distintas competencias, para así poder diseñar actividades que mantengan el interés entre todos; por otra parte, la identificación de las competencias puestas en juego es lo que permite un diseño de clase que posibilite trabajarlas y, lo que es más importante, diseñar los instrumentos de evaluación.

3.2. Necesidad de visión prospectiva

En esta dimensión tomamos las enseñanzas de García y Fontán (1979:14), cuyas propuestas entendemos que aún están sin resolver a pesar de los años transcurridos. Lo expresan así:

Si la educación quiere modelar el futuro, deberá fomentar a los educandos, no con los modelos de la realidad presente, sino con respecto a los ideales del porvenir. (...) La educación ideal es aquella que consigue introducir en el presente a las restantes dimensiones temporales. (...) la experiencia histórica anterior enriquece y aviva el presente. Ahora bien, éste llega a la cumbre de su potencial cuando consigue que el futuro esté ya de alguna manera vivo en el presente. Se cruzan entonces en un mismo punto de la conciencia las tres dimensiones temporales. Se funden mutuamente y se vislumbra la eternidad.



Figura 1

1. La actividad se presenta en la propuesta

En relación a la proyección de los aprendizajes, el docente de ELE debe tener en consideración cuál será la utilidad o cuál es el interés que le mueve a aprender. La finalidad de los aprendizajes son fundamentales para el estudiante y el docente debe conocerlos para poder hacer referencia a ellos en el transcurso de sus clases y mantener el interés

3.3. Principio de la Mayéutica de Sócrates

El diálogo es precisamente lo que se pretende con el principio de la *Mayéutica* o el *arte de dialogar* como un ejercicio de conocimiento interior y con el lema: “Conócete a ti mismo”. Picardo (2002:17) expone: “Esta metodología llamada Mayéutica intenta una reflexión interior para llegar a una determinada conciencia de sí mismo, de lo que se quiere y se desea”.

Esta idea se complementa con la necesidad de humildad para el conocimiento; así, otra de sus enseñanzas, “Solo sé que no sé nada”, se interpreta personalmente en: “Solo a través del reconocimiento de mi ignorancia puedo empezar a aprender”. La reflexión, por lo tanto, debe ser uno de los pilares de la acción docente. No se debe centrar en el quehacer pedagógico en el saber del sujeto, sino en ayudarlo a identificar motivaciones y necesidades de formación. Esta propuesta de Sócrates se hace especialmente relevante en las clases de conversación de ELE, ya que son muchas las ocasiones en las que el estudiante se equivoca. Cuidar el clima del aula, garantizar el respeto y fomentar la confianza son acciones esenciales para fomentar la participación de los estudiantes.

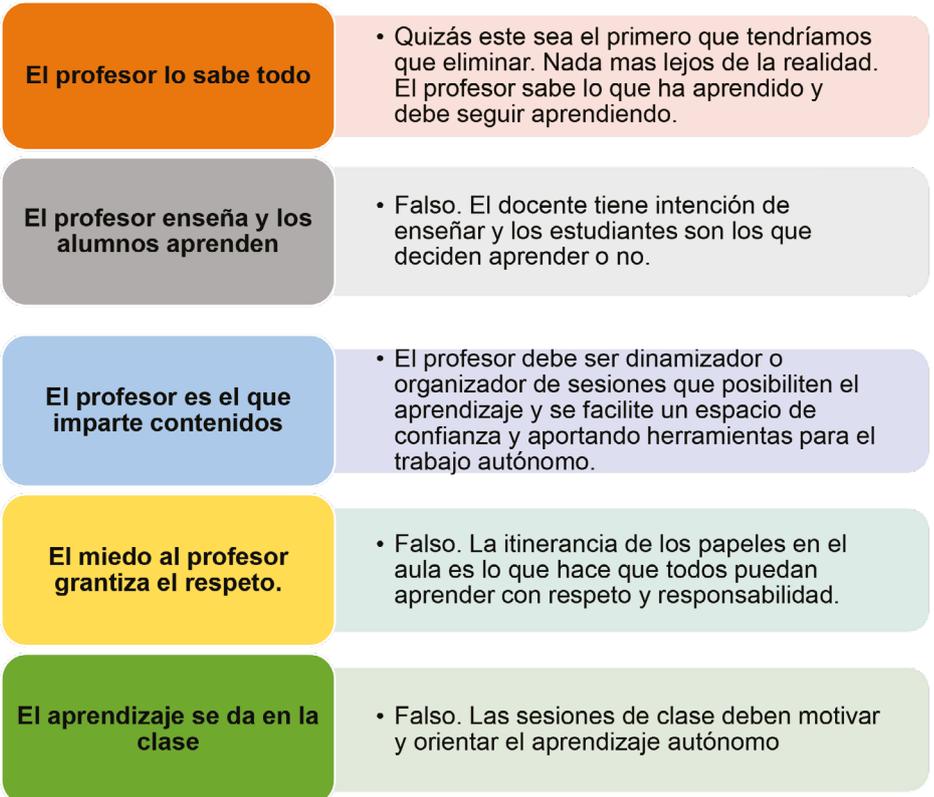


Figura 3

3.4. ... A la acción docente

Los principios o pilares en el pensamiento del docente determinan su acción educativa. Dentro de la metodología de investigación y acción en el aula, entendemos que estos principios se deben centrar en los siguientes apartados (figura 2).

Es difícil transmitir algo que no se posee; para poder formar en la reflexión y ayudar al sujeto a conocerse a sí mismo y descubrir sus potencialidades, es necesario que la reflexión sea el punto de partida, medio y el objetivo que se busca en la acción docente.

Para ello, el diario es de gran utilidad como herramienta para la formación y docencia basada en la reflexión, aun con el costo de tiempo que supone. Porlán y Martín (1999) lo proponen dentro de una metodología participativa como alternativa a la tradicional, que favorece el conocimiento de los estudiantes, su situación personal y académica, objetivos y expectativas ante el proceso de formación. Por otra parte, el diario permite un seguimiento de las acciones y el establecimiento de una relación entre los pensamientos, actuaciones y necesidades de formación, tanto por parte de los estudiantes como del docente.

Detrás de un diario reflexivo encontramos un profesional preocupado por responder a realidades, mejorar su práctica, generar teoría actualizada y formar profesionales capaces de transformar la práctica laboral.

4. Mitos de la educación que deben superar los docentes

Son muchos los mitos o creencias que en la actualidad guían la acción docente y, por ende, condicionan los procesos y resultados. Destacamos algunos de ellos y que se pueden ampliar si el lector así lo desea (figura 3).



Figura 2

La idea de que la diversidad dificulta o imposibilita la docencia de calidad es incierta; al contrario de lo que muchos piensan, tiene un potencial extraordinario para el desarrollo del aprendizaje. Nos permite, por ejemplo, conocer otras culturas, costumbres o formas de vida, nos da pie a actividades donde el estudiante de ELE sea protagonista y narrador de su propia historia, etc.

Dentro de estos mitos, debemos resaltar un aspecto que es fundamental en el aula y de lo que muy pocas veces se habla: el sentido del humor. García (2005) nos muestra en un interesante artículo la importancia de trabajar con sentido del humor, por ejemplo, para superar el sentido del ridículo o no caer en la burla. Por otra parte, también ayuda a entender el humor del español coloquial; la importancia que le damos a esta dimensión nos ha llevado a proponer vídeos como los de *El club de la comedia* o monólogos para el trabajo autónomo y de clase.

A lo largo de esta exposición, surge una cuestión conceptual entre aprendizaje autónomo, trabajo autónomo y estudio autónomo; aunque estos términos se consideran habitualmente iguales, a nuestro modo de ver tienen matices diferentes que explicamos brevemente:

Aprendizaje autónomo: permite que el estudiante aprenda desde la libertad y en función de sus necesidades, intereses y características personales. De esta forma, tras una sesión de clase, se debe permitir que el estudiante profundice, organice y elabore su conocimiento libremente a través de una metodología participativa.

Trabajo autónomo: lo realiza el alumno fuera del aula, normalmente orientado por el docente; a diferencia del anterior, no tiene por qué suponer un aprendizaje si el estudiante no lo desea. La finalidad de los trabajos realizados por el estudiante es una cuestión de diseño de asignaturas y pensamiento del docente.

Estudio autónomo: el estudiante se enfrenta con cualquiera de las tareas que debe realizar, pone en juego sus saberes previos y se interesa, si quiere, en un nuevo aprendizaje.

Si queremos abandonar la idea de que es en el aula donde se aprende, debemos diseñar las sesiones de clase para fomentar el trabajo y estudio autónomo.

4.1. Esquema general para el diseño de las sesiones centrado en el estudiante

Se entiende que el auxiliar de conversación de ELE se posiciona ante un papel de docente o motivador de aprendizaje. Algunas de las consideraciones que se deben tener muy presentes en el aula son las siguientes:

1. Cada uno tiene su propio ritmo de aprendizaje; si esto se aplica a las clases de conversación de ELE, debemos tener en cuenta que este ritmo de aprendizaje está condicionado por el entorno que rodea al estudiante.
2. Fomentar la itinerancia de roles y procurar que los participantes sean copartícipes en su proceso de formación. Se recomienda para las sesiones de ELE que en ocasiones se ofrezca la oportunidad de que sean los estudiantes los que manejen la clase, propongan actividades o moderen debates y conversaciones.
3. Partir de su experiencia formativa previa, competencias y habilidades.
4. Tener en cuenta sus hábitos y estrategias de estudio. Es importante ofrecer todo el potencial que las TIC y las TAC tienen para el aprendizaje de la lengua española.
5. Partir de sus intereses, necesidades y motivaciones. Solo el sujeto puede decidir aprender y la motivación, el sentido del humor y el buen clima son fundamentales para aprender.
6. Crear "espacios de seguridad" para hacer algo que no se sabe hacer y aprender a hacerlo. El alumno debe sentirse con libertad para preguntar o equivocarse. El error no es algo negativo y menos en una clase de conversación de idiomas.

Los nuevos planteamientos que hacemos se basan en una reflexión sobre lo que debe ser el epicentro de la acción educativa. La propuesta de pensamiento es centrarse en:

1. No lo que se enseña, sino lo que se aprende.
2. Utilidad de lo que se enseña frente a las necesidades de aprendizaje.

Cuando hablamos de educación centrada en el estudiante, debemos tener en cuenta estos principios básicos:

1. Solo el alumno puede decidir aprender.
2. Asumir que cada uno aprende de modo y ritmo diferente.
3. El aprendizaje está en función del interés y conocimientos previos del alumno.
4. La efectividad del aprendizaje radica en que sea experiencial.

5. Del pensamiento y el diseño a la acción docente en el aula

Como no podría ser de otra forma, la proyección de la pedagogía docente es la acción docente en el aula. Si bien el diálogo es fundamental como principio pedagógico, en las clases de conversación de ELE toma una especial relevancia. Así, el diálogo y los tipos de comunicación en el aula son aspectos que López (2005) incluye en la enseñanza participativa. Dos son los tipos de comunicación que se identifican en el aula:

- *Comunicación vertical:* centrada en emisor y que deposita el protagonismo en el emisor, el mensaje y el medio; lo entiende como "una forma de comunicación en la que predominan las situaciones unilaterales de transmisión de arriba abajo, jerárquicas y unilineales" (López, 2005: 79).

- *Comunicación horizontal:* hay una preocupación por el entorno, "transmisión de información en situaciones de igualdad, circularidad, informalidad, apertura..."; en este caso existe una constante retroalimentación, donde todos los participantes, en algún momento, asumen el papel de transmisor.

Las dimensiones del discurso que se especifican son de gran interés y hay que tenerlas en cuenta en la actuación en el aula de conversación.

El diálogo es clave en la docencia como elemento en la comunicación horizontal y como fomento de un clima de confianza en el aula. Según este autor, el diálogo fomenta la autonomía, independencia y colaboración; así permite poner en juego competencias relacionadas con el respeto a las opiniones, escucha, consenso, exposición de ideas... Todas ellas necesarias en la formación y desempeño profesional del docente.

5.1. Propuesta para el diseño de las sesiones de clase

Para terminar los niveles de concreción, llegamos al diseño de las sesiones de clase;

presentamos una estructura con carácter universal y que se puede aplicar a cualquier actividad docente, asimismo, tenemos en cuenta la educación basada en la autogestión, disposición para el aprendizaje y el desarrollo a lo largo de la vida:

- Comienzo de la sesión de clase con evaluación del trabajo autónomo del alumno (10-12 minutos).
- Exposición del docente de los contenidos que se van a trabajar (unos 10 minutos); en la clase de ELE, se entiende que los contenidos se explican a lo largo de toda la sesión a través de la conversación.
- Actividad para poner en práctica dichos contenidos y para aplicar lo aprendido (20 minutos); muchas veces en las clases de conversación la actividad es hablar y esto no quiere decir que sea una clase exenta de contenidos. Hay que tener cuidado con que las conversaciones no deriven hacia ninguna parte; es decir, que el estudiante no tenga conciencia de aprender a través del debate o conversación.
- Evaluación, consenso de los aprendizajes y dudas (15 minutos).
- Preparación de la siguiente sesión; propuesta y orientación del trabajo autónomo (10 minutos).

Como ya hemos comentado anteriormente, con respecto a las actividades y la evaluación, no se trata de evaluar actividades, sino de diseñar actividades que evalúen; es fundamental que el alumno disponga de suficiente tiempo para poder planificar el estudio en función de sus necesidades particulares.

6. Instrumentos para el diseño y evaluación de las sesiones de conversación de ELE

6.1. Diseño de la sesiones de evaluación

Ofrecemos dos propuestas que plasmamos en dos cuadros: en primer lugar, una propuesta para el diseño de las sesiones diseñadas por el auxiliar de conversación y para la evaluación y seguimiento de las clases por parte del estudiante; en segundo lugar, otra para orientar el trabajo y estudio autónomo del estudiante mediante un registro de cada sesión de clase:

PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DE CONVERSACIÓN Y REGISTRO	
Orientaciones para el profesor	
Tema tratado en clases: ej. "Ir de tapas"	Fecha:
Concepto trabajado	"Ir de tapas"
Aspectos socioculturales	¿Dónde se da esta situación? ¿Qué significa culturalmente? ¿A qué hora del día nos referimos? ¿Qué podemos hacer?
El concepto en la geografía	Por ejemplo en Andalucía es "ir de tapas" mientras que en el País Vasco es "tomar unos pinchos"...
Tapas típicas según las provincias	
Estructuras gramaticales utilizadas	Pedir en un bar o restaurante. Uso de la interrogación. Concepto de Tapa, ración, media ración, pincho. Género y número... Negación, concepto de poco hecho, muy hecho, en su punto. Concepto de frito, asado, a la plancha, al vapor...

PLANIFICACION DE LAS SESIONES DE CONVERSACIÓN Y REGISTRO	
Trabajo autónomo del estudiante ELE	
Tema tratado en clases: ej. "Ir de tapas"	Fecha:
Concepto trabajado	"Ir de tapas"
Vocabulario aprendido	
Búsqueda de información y aumentar el vocabulario	
Uso de la gramática aprendida	Escribir 5 frases usando el vocabulario y construcciones correctamente.
Preguntas al docente surgidas en el trabajo autónomo	
Actividad en grupo	Entre dos o tres estudiantes, hacer una escenificación de una situación típica de ir de tapas. Se les deja libertad y se les da la mínima instrucción. Deben demostrar que han entendido lo que culturalmente significa y hacer una buena puesta en escena.

6.2. Evaluación de las sesiones de conversación

Uno de los actuales problemas de la educación es que no se tiene claro el significado de evaluación; se asocia con calificaciones y cualificaciones, con números y con datos, pero la evaluación debe ser mucho más que eso y no limitarse a una cifra o nota final. Cuando se habla de evaluar continuamente, el docente siempre piensa en una mayor carga de trabajo; al contrario, no se trata de que el docente evalúe actividades, sino de que diseñe actividades para que los estudiantes se puedan autoevaluar. Para ello es necesario que nos situemos en lo que sería

la investigación, acción y la ecología del aula; así, el aula se convierte en el laboratorio o centro de experimentos, donde el docente recoge las evidencias e incidencias y el alumno tiene un registro para anotar sus aprendizajes y necesidades de formación. Nos referimos concretamente a la importancia que tiene la evaluación y a lo fundamentales que son la sistematización de los aprendizajes a través del diario o de hojas de registro.

« El abandono de la evaluación, puede hacer que tanto los estudiantes como los docentes tengan la sensación de no aprender o enseñar »

La hoja de registro de las sesiones nos permite evaluar las sesiones de clase con respecto a los contenidos y a la implicación del estudiante (figura 4).

7. Propuestas de actividades

En general, todas las actividades que se realicen en las clases de conversación de ELE deben seguir los principios pedagógicos descritos y, al mismo tiempo, enfatizar el protagonismo de los estudiantes. Es importante que las actividades que se diseñen busquen la interacción y fomenten la participación; la actividad que se propone es idónea para el inicio del curso para que los estudiantes se conozcan y tengan una mayor confianza y, al mismo tiempo, facilita una gran información al docente (figura 5).

8. conclusiones

Las I Jornadas de formación para auxiliares de conversación ELE, nos han permitido conocer la realidad que estos docentes particulares viven en el aula, sus necesidades de formación pedagógica, así como la importancia de dotarles de herramientas para el diseño de clases de conversación y para la evaluación de las mismas; por otra parte, los asistentes han valorado de manera positiva los contenidos académicos que se han trabajado en el contexto pedagógico. Como hemos visto, el pensamiento del docente es fundamental para el desarrollo de las sesiones de conversación de ELE; asimismo, la carga de transmisión cultural las hace fundamentales para que los estudiantes adquieran las competencias suficientes para la comunicación en español.

EVALUACIÓN DE LAS SESIONES DE CONVERSACIÓN Y REGISTRO	
Tema tratado en clases: ej. "Ir de tapas"	Fecha:
Concepto trabajado	"Ir de tapas"
Vocabulario aprendido	Número de palabras que el alumno ha podido aprender. Se puede hacer una pequeña prueba para evaluar; o se podría decir en alto de forma que todos participaran.
Búsqueda de información y aumento del vocabulario	Implicación del alumno para aprender a través de la búsqueda de información.
Uso de la gramática aprendida	Nivel de corrección en el uso el vocabulario y construcciones gramaticales. Riqueza de las expresiones, utilización de verbos.
Preguntas al docente que surgen en el trabajo autónomo	Registrar las preguntas que hacen los estudiantes ya que detectan cuáles deben ser los próximos aprendizajes y, por lo tanto, contenidos de las siguientes sesiones.
Actividad en grupo	Implicación de los grupos y nivel de profundidad en la aplicación de los conceptos y conocimiento de la cultura de España.

Figura 4

Evaluación de la actividad " La isla desierta"		Fecha:
Primer apartado: recopilar datos y describir		
Nombre	Si no hay muchos estudiantes, esta actividad es muy recomendable para que se aprendan los nombres de cada uno, por lo que los pueden escribir aquí. En caso de no saber hacerlo, se pueden dirigir a los compañeros e interactuar con ellos.	
Comidas	Poner el nombre de todas las comidas que se han nombrado.	
Tipos de películas y libros	Aquí saldrán temas como aventuras, drama, terror, miedo, románticas, amor, espías, policías...	
Personaje favorito	Recopilar los que se han dicho, también le pueden preguntar a los compañeros.	
Isla desierta	Recopilar los datos que se han dicho.	
Segundo apartado: identificación de nuevos aprendizajes (trabajo autónomo)		
Respecto a las comidas	Pon aquí las que conoces de todas las que se han dicho.	Escribe aquí las que no conoces.
Respecto a las preferencias en lectura y cine	Define cada una y busca un ejemplo en la red.	
Personajes favoritos	Busca en la red cada uno de los personajes que se han nombrado y habla de ellos.	
Vocabulario y expresiones	Escribe todas las palabras nuevas y expresiones que has aprendido con esta actividad. Escribe 5 verbos que se han utilizado, 5 adjetivos y 5 sustantivos.	

Figura 5

Referencias bibliográficas

CESTERO, M. (2012). "La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro" en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, vol. 1, 31-62.

DE EUROPA, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Instituto Cervantes).

GARCÍA, A. (2005). "Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE", en *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, (124-132).

GARCÍA, L. y FONTAN, P. (1979). *Metamorfosis de la educación. Pedagogía prospectiva*. Zaragoza: Edelvives.

LÓPEZ, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, vol. 9. Madrid: Narcea Ediciones.

LORENZO, A. y DE COULOMB, G. (2009). *Técnicas para la conversación en la clase de ELE* [en línea]. Disponible en: <http://cort.as/ljGQ>

MARCO, A. y COLOMER, F. (2006). "La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE. Una aplicación a la conversación coloquial" en *MarcoELE: Revista de didáctica*, vol. 3.

SAMPER, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Geminis.

PICARDO, O. y ESCOBAR, J. (2002) *Historia de las ideas pedagógicas* [ensayo en línea]. Disponible en: http://face.uasnet.mx/zona/guamuchil/recursos_web/alumnos/semestre1/miWeb%20teorias%20pedag%F3gicas/LIBROS%20pdf/ideas%5B1%5D.pdf.

PORLÁN, R. MARTÍN, R., RIVERO, A. y MARTÍN, J. (1999). *La formación permanente del profesorado: análisis de un programa institucional* [en línea]. Sevilla: Universidad de Sevilla, Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/25549/Formacion%20permanente%20del%20profesorado0001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

VILLALTA, M. (2009). "Análisis de la conversación: Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase" en *Estudios pedagógicos*, vol. 35, nº 1, 221-238.



José Manuel Foncubierta Muriel

jmfoncu76@gmail.com

Editorial Edinumen / Universidad de La Rioja



José María Rodríguez Santos

chemarodriguez82@gmail.com

Universidad Pontificia Comillas (Madrid)

Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE

“Nada hay en la mente que no haya pasado antes por los sentidos” (Aristóteles)

En la naturaleza del proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua hay un componente experiencial importante. Y aunque imaginar es una actividad cognitiva relacionada con la experiencia, lo cierto es que la formación del profesorado (y en consecuencia también la instrucción que reciben los alumnos de español de edad adulta) deja muy poco espacio para la imaginación. En este artículo, la metáfora y el símbolo son elementos de reflexión desencadenantes de todo un conjunto de ideas, argumentos y recursos para refrendar la necesaria inclusión o consolidación de los mundos imaginados en el proceso de enseñanza/aprendizaje y, por tanto, en las acciones de comunicación en español.

1. Introducción

Aprendemos con el cuerpo. Sabemos que el modo en que interiorizamos la lengua materna está empernado en el propio mundo físico, afectivo y social. Usamos el cuerpo para percibir los estímulos de todo lo que nos rodea, el cerebro los recibe y los recrea

dotándolos de sentido, creando modelos, creando palabras. Así, el aprendizaje de una segunda lengua tendría que ser de igual manera un proceso que se enriquezca experiencial y sensorialmente.

Decía Lake (2011) que la metáfora es el lenguaje de la imaginación; y, aunque no lo advertimos por su uso normalizado, el uso metafórico aparece con bastante regularidad en nuestras conversaciones cotidianas. Como elemento expresivo, la metáfora es un testimonio o una huella sonora de ese diálogo que siempre ha mantenido cuerpo y mente en la creación de ideas y en la creación de lenguaje, para expresar significados a través de la experiencia, ya sea esta real o imaginada. Se sabe que, para la completa comprensión de fenómenos como la comunicación verbal, no basta con considerar la lengua como un mero sistema de signos o como el acto de tener un simple intercambio de mensajes con significados literales. Aprender una segunda lengua y comunicarse en ella implica también una actividad incorporada (*embodied learning*) y simbólica. El uso de la metáfora en el habla cotidiana como “Juan y tú sois el día

y la noche” o “tu coche es una cafetera”, nos informa de la naturaleza sensorial de nuestro sistema conceptual y de cómo nuestro pensamiento es imaginativo y construye representaciones mentales del mundo a partir de las percepciones.

Cuando enseñamos una L2, difícilmente podemos anular los sentidos sin que se produzca en los alumnos la alienación de la que nos hablaba Rogers (1969) al referirse a las carencias del aprendizaje memorístico (*rote learning*). Aprender de memoria alude a un modelo educativo que suele atender al alumno solo de cuello para arriba, pero sabemos que las clases de español son más áridas cuando la materia que tratamos de enseñar aparece desprovista de carga emocional y la comunicación se convierte en una actividad de intercambios puramente referenciales, que nos resultan ajenos. La metáfora, sin embargo, posee un carácter multisensorial que nos permite conectar el contenido —gramática y léxico— con la experiencia. La naturaleza multimodal del pensamiento metafórico implica que las aulas podrían nutrirse de diferentes tipos de *input*,

modalidades sensoriales que se encuentran en el propio lenguaje. Según Modell (2003: 32), la formación de la metáfora “debe implicar *inputs* visuales, auditivos y cinestésicos.” Así, las metáforas lingüísticas recogen sonidos, movimiento e imagen: desde coches ruidosos y lentos —“tu coche parece una cafetera”— a razonamientos que hay que desmontar como una máquina en un taller —“los adversarios tenían que desmontar todos los argumentos”—. Si consideramos la lengua como un sistema de representación simbólico propio de nuestro pensamiento imaginativo, dotar de simbología y de imaginación al acto pedagógico de enseñar una segunda lengua tal vez contribuya a estimular un aprendizaje más intenso y multisensorial. Podemos llevar al aula la metáfora desde la multimodalidad.

« Aprender una segunda lengua y comunicarse en ella implica también una actividad incorporada (*embodied learning*) y simbólica »

La literalidad nos aleja del aprendizaje *in-corporado*, bloquea el pensamiento imaginativo que es natural en nuestro primer aprendizaje (Lake, 2011) y, a su vez, aleja al alumno de la adquisición de una competencia adecuada para acceder al medio cultural en el que ha de comunicarse. Danesi (1988) ya advertía que la enseñanza de una segunda lengua ha privilegiado tradicionalmente el uso de significados literales. Y el estudio de Rivera (2016), pese al tiempo transcurrido, parece seguir indicando que aún queda camino por recorrer.

2. La comunicación: de tu mente a la mía mediante indicios

La comunicación es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores que van más allá del propio código lingüístico y de la idea chomskyana sobre la existencia innata de un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). La idea misma de dispositivo es una metáfora que de algún modo relaciona al cerebro con una máquina, lo que, desde nuestro punto de vista, resulta insuficiente para explicar y comprender un fenómeno tan complejo como la comunicación. El lenguaje

es una facultad que implica a todo el cerebro y el estudio de la metáfora requiere de una visión más holística.

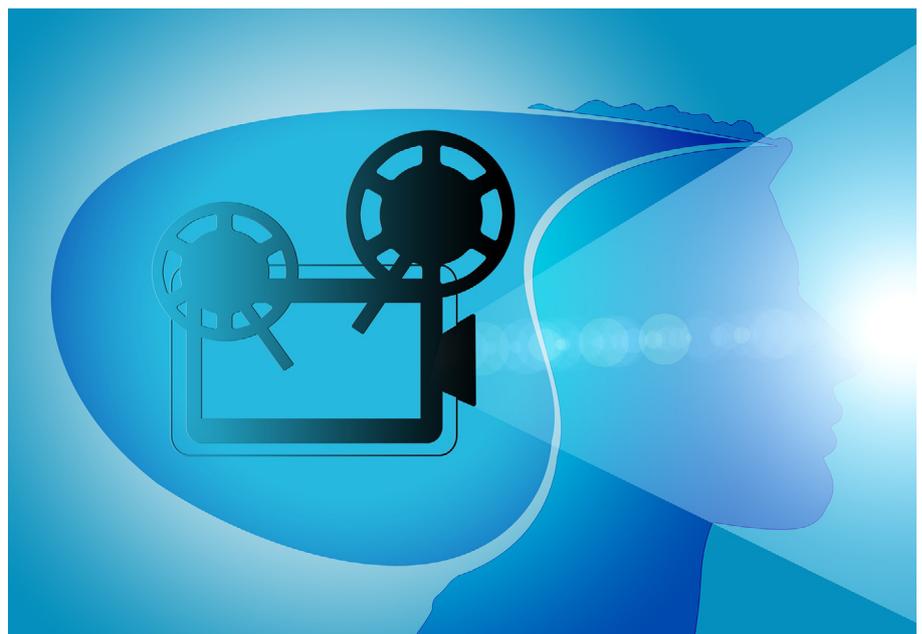
Desde los modelos clásicos (también denominados modelos del código) hasta hoy se ha producido una evolución importante sobre los elementos y procesos que intervienen en la comunicación. Se ha redefinido algunos papeles, como la figura del receptor que ha pasado a denominarse destinatario (Escandell, 2005), debido a que el primero no completa en su significado el aspecto intencional del acto comunicativo. El receptor podría ser cualquier persona que reciba un mensaje y sea capaz de descodificarlo, sin embargo, esta persona, al no ser el destinatario para el que se ha generado tal señal y, a pesar de haber sido capaz de descodificar el mensaje, podría no haberlo interpretado de forma adecuada. Pensemos, por ejemplo, en alguien que escucha un enunciado aislado de una conversación proveniente de un despacho al atravesar el pasillo de una facultad del tipo a (1).

(1) Eres una roca.

Con casi toda seguridad, esta persona será capaz de descodificar el código lingüístico e identificar las palabras que lo componen, pero con la misma certeza podríamos decir que tal persona —más aún si no es hablante nativo—

no podrá interpretar correctamente esa señal para la cual se hace uso del lenguaje figurado porque no es el destinatario de la misma y no ha accedido a la información ya conocida por quienes están desarrollando ese acto comunicativo. Para este receptor casual, el enunciado de (1) podría referirse a la fortaleza física del interlocutor al que se dirige, a su fuerza psicológica o, incluso, a la solidez mostrada en un trabajo académico. También se ha relativizado la importancia del código como único vehículo transmisor del mensaje. En tiempos remotos, tanto la comunicación no verbal como las representaciones pictóricas —presentes antes del desarrollo de cualquier lengua— fueron y son evidencias de que es posible comunicar sin código lingüístico, a pesar de que este sea el que utilizemos con mayor frecuencia para comunicarnos.

Los postulados griceanos y post-griceanos —entre los que destaca de manera preferencial la *teoría de la relevancia* de Sperber y Wilson (1994)— también han supuesto la adición del componente cognitivo a los estudios sobre la comunicación humana. Los modelos anteriores como los de Bühler (1938), Shannon y Weaver (1949) o Jakobson (1960) ofrecían una visión de la comunicación como un proceso mecánico, automatizado y aséptico, según los que comunicar sería un proceso completado por la codificación y



descodificación de un código de significación unívoca representado por la lengua. Sin embargo, de acuerdo con Escandell (2014: 52), para estos modelos más actuales la comunicación es:

[...] una forma de comportamiento por la que las personas tratamos de originar representaciones en la mente de otro(s) por medio de la utilización de señales cuya producción e interpretación es el resultado de la operación sistemática de procesos cognitivos específicos.

En ese “originar representaciones en la mente del otro” se encuentra la metáfora como mecanismo del pensamiento que elaboramos para “enseñar a mirar al otro” nuestros mensajes. Los procesos cognitivos de los que habla Escandell son aquellos que se denominan *ostensión e inferencia*. La *ostensión* es la producción intencional de indicios (Sperber y Wilson, 1994); así, el código lingüístico no se considera una mera herramienta vehicular de las ideas, sino la representación lingüística empleada por el emisor para producir indicios —una señal dispuesta para la interpretación del destinatario—. La *inferencia*, por su parte, y según el planteamiento de los mismos autores, es el proceso que permite reconstruir el vínculo entre esos indicios en forma de representación lingüística y la idea o representación interna detrás de esa señal recibida.

« La comunicación lingüística es un juego de indicios »

Además de estos procesos, que se suman a los ya conocidos de la codificación y descodificación, es importante tener en cuenta un elemento fundamental para la comunicación: el contexto. El contexto es un concepto dinámico, cambiante, y de diferente naturaleza que afecta a cualquier actividad que realiza el ser humano. En el ámbito de la comunicación verbal, Alba-Juez y Lachlan

(2016: 7-8) recogen el concepto multifacético e influyente del *contexto* en la conexión entre la lengua y su uso, así como los cuatro tipos de contexto propuestos por Fetzer (2004: 4-12): lingüístico, social, cultural y cognitivo. Incluso añaden un quinto, el *contexto emocional*.

Estos contextos actúan de forma simultánea y hacen que los enunciados se produzcan e interpreten de diferente manera según las propiedades que asignemos a cada uno de ellos; pero no solo afectan al acto comunicativo en el momento de producirse este, sino que son los mismos que hacen que representemos internamente el mundo que nos rodea de una manera u otra y que así se configure también nuestra identidad y pertenencia a una comunidad concreta. La forma en la que los individuos somos capaces de comportarnos tiene que ver con la capacidad que tenemos de representar internamente o imaginar el entorno social (Jackendoff, 1992: 74). Llegar a convertirse en miembro de una cultura pasa por aprender a percibir, pensar, y comportarse de forma similar al resto de miembros de esa cultura (Janney y Arndt, 1992: 30). La comunicación y la metáfora son procesos holísticos y ambos se comprenden plenamente considerando las dimensiones cognitiva, afectiva y física de los hablantes.

Somos seres emocionales; nuestro mundo interno es una red compleja de imágenes mentales, un sistema estructurado en el que recogemos la interpretación de la realidad que realizamos influidos siempre por estos contextos de diferente naturaleza que operan de forma continua. Los seres humanos somos capaces de ver más de lo que podemos expresar mediante la lengua. Según Escandell (2014: 44), estas representaciones internas son imágenes de muy “alta resolución” que admiten gran complejidad y un elevado grado de detalle. Al transformarlas en una representación externa, se vuelven más esquemática y de menor resolución —como la lingüística— es necesario un proceso de

abstracción, de selección y de reducción. No se trata de que ambas representaciones sean idénticas, sino de conseguir expresar con un grado de precisión suficiente aquello que deseamos que los destinatarios interpreten a partir de esa señal indicial que emitimos. La comunicación lingüística es un juego de indicios. Así, solo a través de un planteamiento cognitivo de la comunicación se puede dar una explicación al fenómeno conceptual y lingüístico de la metáfora. Existe un consenso entre diferentes disciplinas como la Psicología, la Neurociencia, la Filosofía o la Lingüística, por el que se acepta la idea de que gran parte de nuestro sistema conceptual es de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson, 1980: 40); y, del mismo modo, se admite la idea de que la metáfora es fundamental en el proceso de pensamiento y de comunicación (Lake, 2011: 120).

La metáfora, una imagen para comprender el mundo



La metáfora es un mecanismo que nos permite entender y expresar situaciones o conceptos complejos mediante el uso de otros más básicos y concretos (Cuenca y Hilferty, 2013: 98). Entendemos la metáfora como estructura conceptual y no simplemente como estructura lingüística, a pesar de que estas sean las que utilizemos de

manera más habitual para su expresión. Como subraya Danesi (2000), la metáfora no es uniforme, ya que existe en otros sistemas de representación simbólica como la pintura, la fotografía, las danzas, los símbolos o, incluso, los gestos faciales (Modell, 2009). Según Croft y Cruse (2008: 253), el empleo de la metáfora en la comunicación puede estar motivado por diferentes objetivos: captar la atención del destinatario de forma más eficaz, evocar una imagen mental que no es posible obtener de otro modo o transmitir conceptos nuevos que no nos satisfaría expresar de manera literal, porque la literalidad no es suficiente para comunicar lo que sentimos o deseamos expresar.

Para nosotros, profesores de español, resulta muy familiar el uso de la metáfora en el marco del texto literario como figura o tropo, ornamento o recurso estilístico. No obstante, la metáfora en la comunicación cotidiana es un modo de crear significado, de conectar con lo afectivo, de generar una imagen o comunicar mente a mente. Según Lakoff y Johnson (1986:41): "La esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra".

« Tratar la metáfora no es un extra, es una necesidad expresiva más, tanto para la interpretación como para la expresión adecuada del hablante no nativo en ese entorno cultural ajeno en el que trata de adentrarse »

Conviene diferenciar entre lo que se entiende por metáfora conceptual —base del pensamiento— y expresión metafórica o metáfora lingüística (Rivera, 2016). Las metáforas conceptuales se entienden como estructuras esquemáticas abstractas dentro de las que se agruparían las expresiones metafóricas, que son casos concretos de esas metáforas conceptuales (Cuenca y Hilferty, 2013: 100). Un ejemplo sería el de tomar

como metáfora conceptual *La vida es un árbol*, dentro de la que podríamos estructurar expresiones metafóricas como las de (2):

(2) *Echar raíces* en un lugar.

Estar en la flor de la vida.

Regar de conocimientos la mente de una persona.

Extender las ramas hacia nuevos campos.

Estar verde en ciertas actividades.

Entender la metáfora es ir más allá de un punto de vista estrictamente semántico. Según Escandell (2006: 195) esto daría como resultado una falsedad categorial al establecerse una clasificación anómala entre dos elementos. El uso metafórico requiere un análisis dentro de una situación comunicativa concreta, mediante la puesta en marcha de procesos inferenciales que hagan que lo interpretemos de la forma más relevante posible; es decir, desde la pragmática. En este sentido, el modelo propuesto por Searle ya identifica la necesidad de aplicar estrategias y conocimientos más allá de los gramaticales. Sin embargo, tal planteamiento no implica, como señalan Sperber y Wilson (1994: 290), que haya que aplicar capacidades o procedimientos interpretativos diferentes a los que intervienen en la comprensión de los significados literales; para estos autores, la metáfora es un recurso comunicativo más, una explosión creativa del lenguaje en la que la búsqueda de la relevancia empuja al hablante a expresarse mediante este fenómeno comunicativo. Por todo ello, abundan las razones para incluir la metáfora en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español. Tratar la metáfora no es un extra, es una necesidad expresiva más, tanto para la interpretación como para la expresión adecuada del hablante no nativo en ese entorno cultural ajeno en el que trata de adentrarse.

3. La imaginación en el aprendizaje: el mundo de los sentidos

Si como señalan Judson y Egan (2013: 348): "La primera herramienta para la comprensión del mundo es nuestro cuerpo"; el abuso de la literalidad y el abandono de la simbología en las aulas nos dificulta vincular el mundo sensorial e imaginativo con el proceso de enseñanza y aprendizaje y con el propio acto de comunicar significados. Si enseñar equivale a *emocionar* (Mora, 2013), atender a la metáfora, a la simbología y al pensamiento imaginativo en la clase de ELE implica que *aprender* tiene que ser un equivalente de *sentir*.

Las sensaciones dejan huella en nuestra memoria, porque evocan imágenes mentales que luego el lenguaje dota de corporeidad y concreción. Cuando descubrimos la naturaleza multisensorial de la metáfora y unimos el aprendizaje de la lengua a la activación de la memoria sensorial y emocional, los alumnos están más capacitados para comprender, expresarse de manera más personal y pasar a la acción. Esa es, precisamente, la función de la memoria: ordenar y categorizar un mundo que *a priori* está desprovisto de etiquetas por naturaleza (Edelman, 1998), para comprender y expresarnos dentro de él. En esa manera de interpretar la realidad a través de las sensaciones, tienen mucho que ver la imaginación y su lenguaje, es decir, tiene mucho que ver la metáfora.

La imaginación como función o herramienta cognitiva es esencial en el aprendizaje lingüístico; Asher (1993) en *Journal of Imagination for Language Learning* subraya la importancia de la imaginación como mecanismo generador de modelos o patrones que son claves para el aprendizaje. Para el fundador del método *Respuesta Física Total*, sin imaginación no habría lenguaje y, así, nos plantea lo siguiente: "un modelo no existe desde que no tiene presencia física en el mundo, ¿existe algo como un fonema

en el mundo?" El fonema es un producto de nuestra imaginación. Imaginar es una facultad que interviene en la construcción del significado y es esa capacidad de hacer visible lo invisible, "el poder de formar en la mente imágenes de cosas que no están presentes para los sentidos" (Stevick, 1993). Comprendemos mejor aquello que podemos re-crear mediante imágenes mentales, huellas que se forjan en nuestra memoria a partir de nuestro contacto con el mundo sensorial. Si el material que suministramos en el aula conecta con el estudiante y consigue evocar en él esas imágenes mentales de aquello que existe de alguna forma en su memoria permanente, podemos decir que la imaginación está actuando. Por ello, es probable que el acto de imaginar dote de relevancia y de significado personal a las tareas de comunicación y aprendizaje.

La imaginación es un mecanismo generador de ideas, de conceptos y de comprensión personal, porque une el conocimiento con la emoción (Modell, 2003). Se sabe que las experiencias vividas o imaginadas robustecen el aprendizaje y que la experiencia es esa intersección donde el conocimiento interactúa con las sensaciones. Si como decía Brierley (2011): "Solo se recuerda lo que se siente"; en la metáfora encontramos la síntesis de la percepción del mundo físico en el lenguaje, el efecto multisensorial, la sustancia del aprendizaje vivencial e *in-corporado*.



El potencial de la metáfora para enseñar y aprender una segunda lengua es indudable, porque nos ayuda a comprender el mundo de un modo afectivo. Autores como Danesi

(1988) o Littlemore (2001) ya destacaron la pertinencia de integrar la *competencia metafórica* en el aprendizaje de una segunda lengua. La investigación de Acquaroni (2008) supone el primer acercamiento al tratamiento de esa competencia en el ámbito del español como lengua extranjera. La metáfora es memorable y desempeña una función importante en la propia biología del proceso de aprendizaje. Se recuerdan mejor aquellos conceptos que se visualizan, porque de algún modo poseen un anclaje con el mundo de lo concreto frente a la dificultad que plantean los conceptos meramente abstractos o neutrales. La naturaleza corpórea de la metáfora explica el modo en que ya desde niños la usamos para recordar. Egan (2010: 14) lo explica de la siguiente manera:

El pensamiento cotidiano de los niños lo constituye el uso de imágenes mentales vividas. Si les pidiera que recordaran el momento más importante de sus vidas, seguramente traerán a la memoria una serie de imágenes. Esas imágenes no serán meros cuasi-cuadros en la mente; las mismas estarán imbuidas de emociones. Sabemos que aquellas cosas que podemos recordar mejor están casi siempre asociadas a imágenes.

Este mismo autor afirma que el niño es "un incesante creador de imágenes mentales" (1999: 19) y destaca que la imagen mental es la gran artífice de su aprendizaje. En nuestra opinión, el estudiante adulto también genera imágenes en su mente sin cesar; se sabe que tras la adquisición del lenguaje materno la capacidad de ver con los ojos de la mente incrementa exponencialmente. En el adulto, tal vez, por aquel desplazamiento de la imaginación como recurso didáctico en la tradición educativa puede haber una menor habituación a usar este instrumento como vía de adquisición del conocimiento. No obstante, los profesores podemos entrenar estas facultades. Recientemente, el periódico británico *The Guardian* lanzaba la siguiente noticia: "If you can't imagine things, how can you learn?"¹ La traducción sería: "Si no puedes imaginar, ¿cómo aprendes?" En ella se nos informa de que solo un 2% de la población padece lo que se conoce como "aphantasia"; la imposibilidad de ver con el

ojo de la mente. Sin embargo, y pese que es un artículo interesante y que recomendamos leer, echamos en falta una segunda pregunta que justifica aún más -si cabe- la inclusión de la metáfora como elemento para el aprendizaje: "Si no puedes imaginar, ¿cómo te comunicas?" La metáfora es un recurso estratégico para la comunicación. En los niños ya se aprecia la función comunicativa de la metáfora para expresar aquello que no saben decir; es el caso de León (4 años de edad), quien una vez dijo: "Mamá, la nena tiene el pelo arrugado" en lugar de "Mamá, la nena tiene el pelo rizado". Además de ser una estrategia compensatoria, la metáfora en la infancia ya funciona como intérprete de la realidad y generadora de realidades para la comprensión de la misma. Como sucede también en el caso de Álvaro (4 años), que llegó a decir "Mira, mamá, un bicho con pijama" (para referirse a una mariquita) o en el de María del Mar (4 años), cuando dijo a su madre, "Los relámpagos son cicatrices en el cielo"; estamos ante ejemplos de modelos mentales que ayudan a comprender el mundo a partir de la metáfora.

« El potencial de la metáfora para enseñar y aprender una segunda lengua es indudable, porque nos ayuda a comprender el mundo de un modo afectivo »

La metáfora, por tanto, posee una vinculación con la memoria y el aprendizaje lingüístico, contribuye a la comprensión del mundo y construye modelos de expresión con gran eficacia comunicativa; además de ser puerta de acceso al modo social y cultural en que se construye la comunicación. Estos son algunos ejemplos que surgen de una clase de ELE² de nivel B1 donde se concede espacio a la metáfora: "La poesía es el idioma en crisis"; El camino más corto entre dos personas es una sonrisa"; "Si tus sueños se hacen polvo... pasa la aspiradora"; "Que el guion no determine tu historia"; "Las lenguas son las llaves del mundo".

Para organizar la exposición de evidencias prácticas, ofrecemos la siguiente taxonomía para describir las posibilidades que aporta la

1. Disponible en <https://www.theguardian.com/education/2016/jun/04/aphantasia-no-visual-imagination-impact-learning>

2. Estos ejemplos son el resultado de la puesta en práctica de la actividad b. sobre Acción Poética que se describe posteriormente.

metáfora para el aprendizaje en el aula de ELE:

a. Multimodalidad. Hacer del aula un entorno más nutritivo y utilizar otros sistemas de representación del mundo para crear modelos mentales puede resultar beneficioso; crear representaciones mentales a partir de recibir un estímulo visual o sonoro de otros lenguajes puede contribuir a ofrecer argumentos e ideas con los que activar el conocimiento previo del alumno. Una actividad como “Yo en una imagen” (Goldstein, 2015) o “Yo soy una melodía” (Foncubieta, 2015) son recursos para crear nuevos modelos de presentación en el aula que favorezcan la convivencia de diferentes lenguajes: palabra, sonido e imagen.

b. Simbología. La metáfora entrena el pensamiento interpretativo y nos permite crear libremente un sistema de comunicación simbólico en el aula; lo que fomenta la participación despreocupada del alumno y el disfrute del componente lúdico del lenguaje. Aquí se abre todo un abanico de recursos, desde la utilización de la literatura a otros lenguajes como el lenguaje sonoro o visual.

c. Poder narrativo. Giambattista Vico decía que la metáfora es una especie de fabula (Danesi, 2004). Estimular el uso metafórico del lenguaje permite crear historias que ayuden a combinar el ejercicio memorístico con la actividad memorable.

d. Educar la mirada. Al igual que en nuestra infancia creamos metáfora para comprender y expresar nuestras ideas del mundo, en la formación continua de los profesores de español, por ejemplo, la metáfora puede ser el modo y el medio en que realizar la autoevaluación: mirar nuestro proceso de aprendizaje de manera diferente para expresar nuestras sensaciones y materializar una actividad abstracta y aséptica como el proceso evaluativo.

a. Si tomamos como referencia un grupo de nivel B1-B2, podemos llevar a nuestra aula una lista de reproducción con diferentes melodías entre las que se incluya algunas suaves de origen asiático, otras procedentes de películas de terror o de tipo épico con mayor ritmo. Después de la escucha de cada una de ellas pedimos a los estudiantes que anoten todo aquello que venga a su mente: expresiones, objetos, lugares, sensaciones,

etc.. Una vez realizado esto, comparten con un compañero sus notas, describen aquello que recrean en su mente y entre los dos tratan de generar una expresión metafórica que recoja lo anotado, para lo que les ayudaremos mediante la proyección de una imagen de un jardín japonés, de una casa de terror o de una batalla, así como modelos del tipo a: “Era un pequeño río de agua lenta”.

a.1 “Yo soy una melodía”. Hoy día la mayoría de las aulas nos permiten conectarnos en clase a canales como *Youtube* o *Spotify*. Se trata de una tarea muy sencilla para romper el hielo y trabajar la comunicación en el aula para compactar el grupo. El profesor proporciona la banda sonora de una película o una pieza musical que considere que tiene un significado importante para él. A los alumnos se les pide que traten de elaborar hipótesis sobre qué descubre esa melodía de su profesor, ¿por qué es importante? Lo mismo podemos hacer con una imagen: “Yo soy una imagen”; se trata de seleccionar materiales de otros lenguajes con los que crear una metáfora en el aula.

b. Podemos trabajar con la interpretación de expresiones metafóricas. Así, podemos proponer a los estudiantes el visionado de algunas imágenes de Acción Poética (<http://accionpoetica.com>) para que expliquen el significado de los textos que contienen. Algunos ejemplos serían:

1. “Un amigo es la mano que despeina las tristezas” (<http://www.accionpoetica.com/un-amigo-es-la-mano-que-despeina-las-tristezas/>)

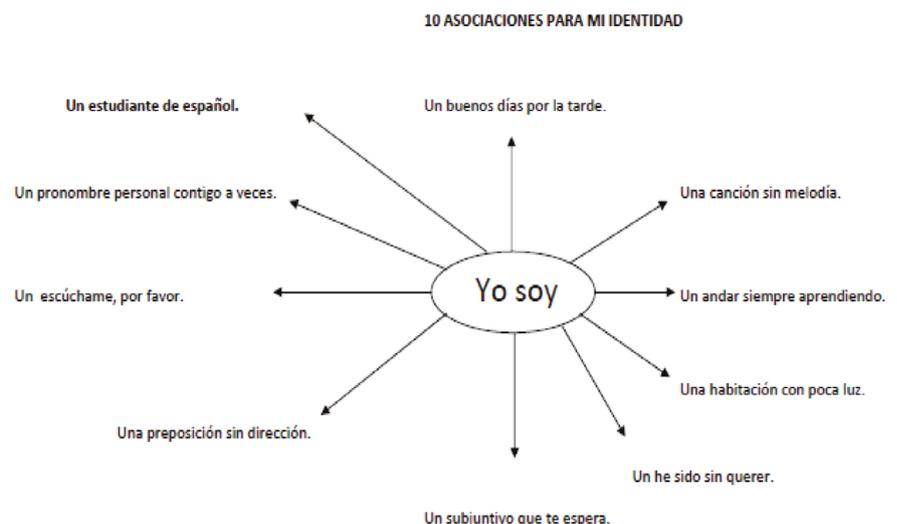
2. “Que el diccionario detenga las balas” (<http://www.accionpoetica.com/que-el-diccionario-detenga-las-balas-2/>)

3. “Quiero ser en tu vida algo más que un instante” (<http://www.accionpoetica.com/quiero-ser-en-tu-vida-algo-mas-que-un-instante/>)

4. “¿Y si traficamos con amor?” (<http://accionpoeticaamerica.tumblr.com/post/146147637945/y-si-trafficamos-amor>)

Desde estas interpretaciones en las que deben imaginar los posibles significados de estas expresiones, podemos llegar a la propuesta de creación de otras similares; de modo que les invitamos a hacer un uso creativo y espontáneo de la lengua y, así, el folio en blanco del estudiante se convertiría en el muro donde plasmar sus creaciones.

c. “La rueda de la identidad”: es una tarea sencilla que podemos calibrar en diferentes niveles para llegar a la idea de la cosificación y para que los alumnos se identifiquen con objetos; es una tarea que fomenta el espíritu lúdico en la construcción de metáforas y nos ayuda a conocernos de otra manera. Así descubrimos las historias que conforman nuestras vivencias intentando averiguar que “Yo soy un buenos días por la tarde” significa “Me gusta levantarme tarde”.



c.1 La clase de Kafka. Al igual que en la famosa obra del escritor checo, invitamos a los alumnos a que imaginen que son un objeto; Tendrán que hacer su biografía, nuevamente cosificarse y transformarse en algo pero sin desvelar el nombre. De este modo —a la vez que construyen textos narrativos como refuerzo a los contenidos de nivel B1— aprovechamos los propios textos para jugar a adivinar qué objetos son los compañeros.

d. La reciente experiencia del Programa de Desarrollo Profesional de profesores de ELE (PDP ELE) de Editorial Edinumen nos permitió visualizar el proceso de evaluación de la experiencia a través de diarios de aprendizaje reflexivos que se construían en torno a una imagen. Los participantes, los pedeperos, debían elegir o crear una imagen digital y expresar cuál había sido su experiencia de aprendizaje a partir de la imagen seleccionada. Los resultados se pueden comprobar en estos enlaces que compartimos a modo de ejemplo sobre cómo la evaluación se puede metaforizar para ayudarnos a expresar las sensaciones y ver así el proceso de desarrollo profesional como una experiencia:

- <http://coneledespanol.blogspot.com.es/2016/09/proyecto-final.html?spref=fb>
- <http://arriolena.wordpress.com/materiales-de-ele/blog-pdp-edinumen/>
- <http://linguisteacher.blogspot.com.es/2016/09/proyecto-final-pdp-ele.html>

Referencias bibliográficas

ACQUARONI, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.

ALBA-JUEZ, L. y LACHLAN, J. (2016). *Pragmatics: cognition, context and culture*. Madrid: McGraw-Hill.

ASHER, J. (1993). "Imagination in Second Language Acquisition", en *The Journal of the Imagination in Language Learning*, vol. 1, 20-25.

BRIERLEY, D. (2011). *Solo se recuerda lo que se siente* [entrevista en línea]. Diario El País. Disponible en: http://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html

BÜHLER, K. (1985). *Teoría del Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

CROFT, W. y CRUSE, D. (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.

CUENCA, M. y HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

DANESI, M. (1988). *The development of metaphorical competence: a neglected dimension in second language pedagogy*, en *Italiana*, 1-10. Extraído de una serie de documentos de MANCINI, A., GIODANO, P. et al. (eds.) de la *Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*. River Forest (Illinois).

DANESI, M. (2000). "Sentido, concepto y metáfora en Vico: una óptica interpretativa de las investigaciones científicas sobre la metáfora", en *Cuadernos sobre Vico*, 107-127.

DANESI, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje (Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión)*. Sevilla: Editorial Kronos.

EDELMAN, G. (1998). "Building a picture of the brain", en *Daedalus*, vol. 127, nº 2, 37-69.

EGAN, K. (1999). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.

EGAN, K. (2010). "La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje", en *Praxis Educativa*, vol. 24, nº 14, 12-16. Argentina.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (2005). *La Comunicación*. Madrid: Gredos.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. 2ª ed. Barcelona: Ariel.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.

FETZER, A. (2004). *Recontextualizing context: Grammaticality meets appropriateness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

JACKENDOFF, R. (1992). *Languages of the Mind: Essays on Mental Representation*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.

JAKOBSON, R. (1960). "Closing Statements: Linguistics and Poetics", en SEBEOK, TH. (ed.), *Style in Language*, 350-377. Cambridge, (Massachusetts): MIT Press.

JANNEY, R. W. y ARNDT, H. (1992). "Intracultural Tact vs. Intercultural Tact", en WATTS, R., IDE, S. y EHLICH, K. (eds.), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*, 21-41. Berlin: Mouton-De Gruyter.

JUDSON, G. y EGAN, K. (2013). "Engaging student's imaginations in second language learning", en *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 343-356. Kalisz (Polonia): Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.

LAKE, R. (2011). "Metaphor: The language of the imagination", en *The Journal of the Imagination in Language Learning*, vol. 9, 119-125.

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

LITTLEMORE, J. (2001). "Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students with a Holistic Cognitive Style?", en *Tesol Quarterly*, vol. 35, nº 3, 459-491.

MODELL, A. (2003). "Imagination and the Meaningful Brain". Cambridge (Massachusetts): MIT Press.

MODELL, A. (2009). "Metaphor: The bridge between Feelings and Knowledge", en *Psychoanalytic Inquiry*, vol. 29, 6-11.

MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

RIVERA, L. (2016). "La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva", en *Boletín de ASELE*, nº 54.

ROGERS, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1ª ed.) Columbus (Ohio): Charles Merill.

SHANNON, C. E., y WEAVER, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana (Illinois): University of Illinois Press.

SPERBER, D. y WILSON, D. (1994). *La Relevancia*. Madrid: Visor.

STEVICK, E.W. (1993). "Imagination and Memory: Friends or Enemies", en *The Journal of the Imagination in Language Learning*, vol. 1, 8-20.



Álvaro Sesmilo Pina

asesmilo@gmail.com

Formador en la editorial Edinumen y doctorando en la Universidad de Alcalá

TE CUENTO UNA HISTORIA PARA QUE APRENDAS MEJOR. LAS PEDAGOGÍAS NARRATIVAS EN EL AULA DE ELE

Una clase puede ser una historia. Una clase puede ser un evento, una experiencia, algo que podrá ser recordado por mucho tiempo. Una clase puede estimular el aprendizaje duradero. Todos estamos hechos de historias. Con este artículo se quiere reflexionar sobre los beneficios del uso de técnicas típicas de la narrativa en el aula de idiomas, con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante. La narración y el juego van cogidos de la mano haciendo nuestras clases mucho más atractivas y motivadoras y produciendo el "encendido emocional" que citaba el neurólogo Francisco Mora.

1. Todos estamos hechos de historias

Permítanme comenzar con la cita del maestro Eduardo Galeano; "los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias", que nos sirve como hilo central de todo este artículo.

En muchas ocasiones los docentes, sin quererlo, tendemos a deshumanizar el aula; la situación precaria de la educación, el pluriempleo y esos interminables programas educativos que tenemos que cumplir... hacen que nos olvidemos de que todos los agentes involucrados en el proceso de aprendizaje son personas, con sus emociones, motivaciones,

experiencias e historias. Y si todos estamos hechos de historias, ¿por qué no usarlas para hacer que el aprendizaje sea más efectivo?

Aquí es donde nacen las llamadas "pedagogías narrativas". Según Fry (1984): "Las historias representan un conjunto de modelos relacionados por medio de los cuales lo que de otra manera sería solo una serie de acontecimientos vinculados mecánicamente entre sí, ahora presentan una conexión sustancial". Las palabras descontextualizadas, los datos y las reglas no perviven en nuestra memoria; las historias ayudan a enlazarlas y les dan sentido, de manera que se vuelven reales y pasan a formar parte de nuestras vidas. Tal y como decía José Luis Meza (2008): "Tanto el autor del relato como quien lo recibe cargan dichos relatos de significado, cualidad que generalmente tiene un impacto tanto en la vida del primero como del segundo". Cuando algo tiene sentido para nosotros, perdura mejor en nuestra memoria a largo plazo, con lo que es más fácil acceder a ello cuando lo necesitamos; esto nos llevaría a hablar de aprendizaje.

El uso de estas pedagogías narrativas no es algo novedoso; ya en la antigua Grecia, filósofos y eruditos de la altura de Platón o Aristóteles usaban historias para enseñar y adoctrinar. ¿Qué mejor que llevar las enseñanzas y teorías a la realidad de los aprendientes a través de fábulas y anécdotas reales o creíbles

que puedan recordar fácilmente?, ¿No es esta la mejor forma de aprender para los niños? Todos sabemos que no hay que mentir o nos crecerá la nariz y que no hay que ir solo al bosque o el malvado lobo feroz nos comerá (aunque vivamos en una gran ciudad donde los únicos lobos están en el zoo). Los cuentos infantiles son nuestros primeros profesores y, a través de estas historias, entendemos y aprendemos cómo funciona el mundo que nos rodea.

« Las palabras descontextualizadas, los datos, las reglas no perviven en nuestra memoria. Las historias ayudan a enlazar esas palabras, esos datos y los dotan de sentido, se vuelven reales, pasan a formar parte de nuestras vidas »

2. ¿Qué entendemos por narrativa?

Podríamos pasarnos horas definiendo los términos "narrativa" y "narración", pero este no es el objeto de nuestro artículo; por eso, me gusta especialmente la definición que hace Gudmundsdottir (1998): "La narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia [...] Una historia tiene personajes; tiene comienzo, medio y fin; se unifica por medio de una serie de eventos organizados".

Esta definición nos va a ser muy útil, no solo a la hora de crear actividades, sino también cuando queramos diseñar unidades didácticas. A todos nos ha pasado que, al trabajar una unidad (en un manual o creada por nosotros mismos), vemos que no hay un progreso, una linealidad en las actividades. Es cuando se producen esos saltos (ya sean de contenidos o temáticos), los alumnos se dispensan y llegan a perderse completamente en muchos casos. Aquí es donde encontramos otro posible uso de la narrativa en la enseñanza de lenguas. No tenemos que entender las narrativas pedagógicas como la mera narración de historias o cuentos en el aula para hacer las lecciones más amenas e interesantes. Asimismo, cuando hablamos de narrativa también nos referimos al empleo de mecanismos típicos de la narración en nuestras clases, como su estructura.

2.1. Los personajes

Ya hemos comentado antes que una historia tiene personajes; lo ideal sería que estos personajes fueran los estudiantes junto al profesor. Con esto, nos alejamos de una estructura de clase más descriptiva, en la que todo gira en torno a la figura del profesor, único personaje activo. De este modo se involucra a los estudiantes, estos se meten dentro de la historia y así se produce lo que Mora (2013) definía como "encendido emocional": "curiosidad + atención + memoria = aprendizaje".

Yo tiendo a ser bastante teatrero en mis clases (en realidad, ¿qué profesor no lo es?); muchas veces llego a la escuela corriendo y azorado, otras, llego un poco triste o muy contento y eufórico. Mis estudiantes, extrañados, me preguntan y yo les cuento "lo que me ha ocurrido"; estas historias varían según el nivel y los contenidos que me interesan que se trabajen o repasen ese día. Mis alumnos (sobre todo al principio) no entienden qué está pasando y salen por un momento del espacio AULA para ir a la vida real. Me intentan consolar, me dan consejos, me felicitan o me dan su opinión, todo esto usando la lengua

meta (el español) de una forma mucho más verosímil; con esto, hago a los estudiantes partícipes de "esa actividad" a través de una historia que me da pie a desarrollar toda una secuenciación didáctica.

2.2. La trama

A estos personajes les ocurren cosas que forman la "trama" o "argumento". Aquí es donde aparecen los contenidos que queremos trabajar en nuestra lección. No hay que olvidar nunca que cada una de las actividades que hagamos en el aula tiene que tener una función, tiene que ser pertinente. No obstante, estos contenidos no aparecen de forma descontextualizada, no son listas de palabras o leyes gramaticales que el estudiante tiene que memorizar. "Las formas lingüísticas, cuando están ligadas a componentes afectivos poco profundos y superficiales, se pierden después de un período de tiempo relativamente corto y no siempre son fácilmente accesibles para su uso adecuado cuando es necesario" (Stevick,1990).

En este punto es donde intervienen los factores afectivos en el aprendizaje. La idea de que los estudiantes memoricen listas y listas de palabras para luego escupirlas como meros loros es algo que a todos los profesores nos horroriza y, sin embargo, aun los vemos (más de lo que nos gustaría) en las aulas hoy en día. Está más que comprobado que estas técnicas no llevan a nada y mucho menos si hablamos del aprendizaje de una lengua. Aunque, por otro lado, se entiende que hay una serie de contenidos que los estudiantes deben aprender y practicar. ¿Cómo logramos que los alumnos interioricen estos contenidos de forma efectiva? Mediante las pedagogías narrativas, entre otros recursos. Una vez que hemos despertado la curiosidad en el estudiante y llamado su atención, es mucho más fácil que esté receptivo a todo lo que le vayamos a enseñar; más aún si estos contenidos están presentados en un conjunto y no como meros datos descontextualizados. En la mayoría de los casos en los que usamos historias, los alumnos están tan metidos en

el relato, que dejan de prestar atención a los contenidos formales de manera inconsciente. Esto no significa que no reflexionen sobre dichos contenidos; a un nivel interior, el estudiante comprende y analiza todo lo que aparece en el texto. Además, es interesante utilizar las pedagogías narrativas para introducir contenidos que los estudiantes aún no conocen porque así los ven en un contexto real y se puede pasar a explicar dichos contenidos; esto se conoce con el nombre de "aprendizaje por descubrimiento".

« No tenemos que entender las narrativas pedagógicas como la mera narración de historias o cuentos en el aula para hacer las lecciones más amenas e interesantes. Cuando hablamos de narrativa, nos referimos, igualmente, a utilizar mecanismos típicos de la narración en nuestras clases, como por ejemplo, su estructura »

2.3. La estructura



Por último, esta serie de eventos tiene que tener un cierto orden, ya sea cronológico o anacrónico; lo que en educación se conoce como "aula invertida" o "flipped learning". Según Bergmann y Sam (2014), el aula invertida es: "un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual y el espacio

resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y pueden participar creativamente en la materia" Bergmann & Sam (2014).

3. Entonces, ¿mi lección va a estar formada solo de cuentos?

Ya hemos visto antes que no necesariamente. Tenemos que entender las pedagogías narrativas como una herramienta más dentro del amplio abanico que tenemos como docentes. El truco está en saber cómo y cuándo utilizarla para hacer nuestras clases más experienciales. Ya lo dijo Brierley (2011), "la emoción es imprescindible para aprender. Se recuerda lo que se siente".

Hay varias las opciones que nos brinda el uso de las pedagogías narrativas en el aula de ELE:

Por un lado, podemos usar historias que nos ayuden a involucrar a los estudiantes y a conectar esos contenidos que se están trabajando de una forma más efectiva y que ayuden a los estudiantes a entenderlos mejor.

Por otro lado, podemos fijarnos en la estructura típica de la narración para crear clases más activas y divertidas; de este modo evitamos esas lecciones descriptivas, menos motivadoras y participativas.

Además, podemos usar la narrativa en forma de juego, como decía Mora (2013): "El juego es aprendizaje disfrazado". Si relacionamos la narración con el juego es porque la primera es una de las piezas claves para que exista el segundo, tal y como vemos en la imagen (figura 1).

Todos conocemos perfectamente las ventajas de incluir el componente lúdico en el aula. Garvey (1985) cita algunas de esas ventajas: "El juego conlleva la participación activa por parte del jugador (...) Permite el desarrollo humano, la creatividad, la resolución de problemas, el desarrollo de papeles sociales, siendo por tanto una actividad de gran importancia.

Llegados a este punto deberíamos distinguir entre jugar y *gamificar* en clase.

4. ¿Jugamos o gamificamos?

Cuando hablamos del uso del juego —o partes de él— en el ámbito educativo, tenemos que distinguir entre estas dos técnicas. Ambas, igual de interesantes y útiles, pero cada una con una función diferente dentro del aula.

Por una parte, hablamos de jugar cuando nos referimos, normalmente, al uso en el aula de juegos no pensados, en su origen, para el aprendizaje de lenguas; usamos estos juegos (ya sean tradicionales como el Ahorcado o la Oca o más actuales con las nuevas tecnologías, como el *Kahoot*) por varios motivos, pero,

principalmente, lo que queremos es hacer nuestras clases más divertidas y distendidas, ya que a los estudiantes les encanta jugar en clase. Estas dinámicas hacen que se rompa el ambiente demasiado académico que, en ocasiones, se crea y se fomenta la participación y la competitividad sana. No hace falta puntualizar que, generalmente, se trabajan unos contenidos y funciones y que los estudiantes se expresan en lengua meta en todo momento, por lo que también hay aprendizaje.

« Cuando usamos una historia para involucrar a nuestros estudiantes, para llamar su atención y hacer que sientan cosas, que estén activos, realmente lo que estamos haciendo es usar un tipo de "gamificación" »

Por otra parte, si hablamos de *gamificación* nos referimos a algo diferente y relacionado a la vez. Estoy seguro de que la gran mayoría de profesores del mundo hemos *gamificado* en alguna de nuestras clases sin saberlo. Así: "*gamificar*: técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula" (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

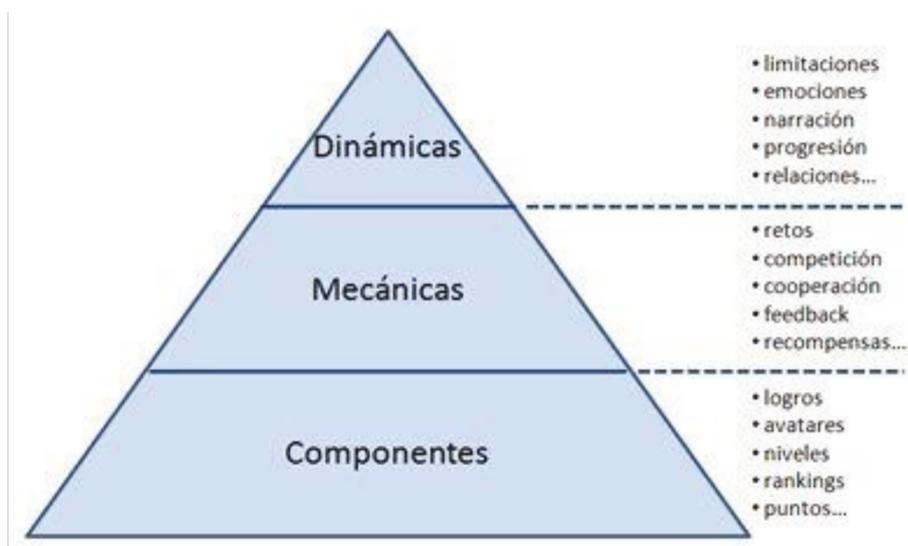


Figura 1 : Fuente: <http://blogs.icemd.com/blog-gamificacion-wanna-play/wp-content/uploads/sites/741/Gamification-Elements-Prof.-Kevin-Werbach.jpg>



Por todo esto, cuando hablamos de "jugar" nos referimos a usar una herramienta acabada y adaptada a nuestras necesidades, mientras que al "*gamificar*" hablamos del uso de una estrategia de aprendizaje dentro de lo que sería una actividad o tarea que, desde un principio, se ha pensado y diseñado para el aprendizaje de lenguas.

Cunningham y Zichermann (2011) indican que, gracias a elementos que suelen aparecer en los juegos (como los premios, la barra de tiempo o los diferentes niveles), los usuarios aumentan su tiempo de implicación y de juego; lo mismo ocurre cuando presentamos una actividad *gamificada* a nuestros alumnos, les engancha mucho más que una actividad tradicional. La finalidad de estas actividades no es tanto la distracción como el aprendizaje en sí.

Cuando usamos una historia para involucrar a nuestros estudiantes, para llamar su atención, hacer que sientan cosas y que estén activos, realmente lo que hacemos es usar un tipo de “gamificación”

Como colofón y en honor al tema que estamos tratando, no me queda más que decir: colorín, colorado, este artículo se ha acabado.

Referencias bibliográficas

- ARNOLD, J. (comp.). (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press / Editorial Edinumen.
- BERGMAN, J y SAM, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. España: Biblioteca Innovación Educativa. SM.
- BRIERLEY, D. (2011). *Solo se recuerda lo que se siente* [en línea]. Disponible en: http://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CAAMAÑO, C. (2012). *La narrativa en la enseñanza* [en línea]. Disponible en: <http://www.camaradellibro.com.uy/wp-content/uploads/2012/03/ART%C3%8DCULO-Y-CONFERENCIA-LA-NARRACI%C3%93N-Y-LA-EDUCACI%C3%93N.pdf>
- CUNNINGHAM, C. y ZICHERMANN, G. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge (Massachusetts): O'Reilly Media.
- FONCUBIERTA, J. & Rodríguez, J. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español* [en línea]. Madrid: Editorial Edinumen. Disponible en: https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf
- FRY, N. (1984). *Fables of identity*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- GARVEY, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1995). "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en MCEWAN, H. y EGAN, K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina: Amorrortu.
- MENDOZA, J. (2004). "Las formas del recuerdo. La memoria narrativa", en *Athenea Digital*, nº6. Barcelona.
- MEZA, J. (2008). "Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa", en *Actualidades Pedagógicas*, nº51. Bogotá.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- STEVICK, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.



Iria Vázquez Mariño

iria.vazquezmarino@univ-catholille.fr

Université Catholique de Lille

PROFESOR DE ELE, ¡PON UN PROYECTO EN TU CLASE!

Cómo poner en marcha el aprendizaje basado en proyectos digitales en los cursos de español.

En este artículo presentaremos brevemente en qué consiste el aprendizaje basado en proyectos, cuáles son sus características y beneficios, y cómo comenzar a ponerlo en marcha en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera. Explicaremos asimismo cuáles son las fases en el proceso de integración del ABP en el currículo y finalmente, mostraremos un ejemplo de proyecto realizado con estudiantes de la Université Catholique de Lille.

1. Introducción

El uso del aprendizaje basado en proyectos¹ no es algo nuevo; ya hace siglos Aristóteles preconizaba el principio básico de este tipo de metodología de “aprender haciendo”. Posiblemente, una de las mayores influencias pedagógicas haya surgido, por un lado, a través del constructivismo y el posterior aprendizaje colaborativo y cooperativo y, por otro, gracias a la aportación de los trabajos de John Dewey como firme defensor del llamado aprendizaje social, donde el aprendizaje se construye conjuntamente con ayuda de los compañeros y el profesor es importante como guía del diseño, la planificación y el control del trabajo de los estudiantes.

Posteriormente, a través del uso y estudio de estas diferentes metodologías, apareció en los años veinte del s. XX el aprendizaje

basado en problemas. Esta era una pedagogía utilizada en algunas disciplinas donde había que trabajar con situaciones más auténticas de manera que los estudiantes tuvieran que resolver problemas que pudieran encontrarse en la vida real cuando terminaran sus estudios. En este enfoque de resolución de problemas en grupos, el aprendizaje social, que a su vez estaba basado en el paradigma constructivista y en las teorías educativas de Dewey, era un aspecto imprescindible porque, a través de este, se construía el conocimiento (Biggs, 1999).

Desde que esta metodología apareció, se han hecho muchos estudios para intentar ver cuál es su eficacia en el aprendizaje y se ha demostrado que, si el profesor es capaz de proponer a los estudiantes situaciones que les supongan un reto, éstos van a estar más motivados (Moursund, 2003). De esta forma aprenden a resolver tareas y problemas complejos gracias a la práctica en grupos colaborativos y la instrucción explícita.

Poco después del “éxito” del uso del aprendizaje basado en problemas en contextos educativos -como la medicina o la ingeniería- se comienza a desarrollar el ABP en grupos colaborativos en otros ámbitos del sistema educativo para integrar contenidos curriculares y hacer que fueran los propios estudiantes los responsables de su aprendizaje.

El aprendizaje basado en problemas y el ABP comparten muchas características positivas, como el hecho de ser pedagogías donde el objetivo principal es que los estudiantes trabajen en tareas auténticas “del mundo real” para mejorar su conocimiento, mediante enfoques constructivistas del aprendizaje (Donnelly & Fitzmaurice, 2005). Sin embargo, a diferencia del aprendizaje basado en problemas, los proyectos que se llevan a cabo en el ABP suelen ser de tipo más abierto a la hora de encontrar soluciones, no tienen por qué existir respuestas buenas y malas, sino que todas son correctas.

Cuando tenemos la intención de integrar esta metodología en nuestras clases de español -como lengua segunda o extranjera- es necesario que reflexionemos sobre qué es y qué no es el ABP. En la enseñanza de lenguas, desde que tenemos uso de memoria, se han hecho proyectos en clase; tanto los libros de texto, como la experiencia propia de los profesores, nos ha conducido a utilizar un enfoque centrado en la acción y en la tarea. Así que, de una manera u otra, todos los profesores que enseñamos español solemos hacer proyectos en clase con los estudiantes, aunque este hecho no quiera decir que estemos poniendo en práctica el aprendizaje basado en proyectos, puesto que -como decíamos anteriormente- esta metodología incluye muchos otros aspectos que no todos los profesores utilizamos en nuestros cursos.

1. A partir de aquí lo nombraremos ABP.

Como primer ejemplo más evidente tenemos el hecho de que el proyecto debería ser el centro del aprendizaje de todo el currículo de un curso y no solamente una tarea final que se haga para completar una lección basada en estándares lingüísticos (gramaticales, funcionales o léxicos). Esto significa que todos los contenidos que se trabajan y que se aprenden durante el curso se construyen en torno al proyecto; como ya hemos dicho, esto es ligeramente distinto de lo que muchos profesores hacemos en nuestras clases cuando introducimos los proyectos como un extra para que los estudiantes se motiven y hagan algo diferente a lo que están acostumbrados.

« El aprendizaje basado en problemas y el ABP comparten muchas características positivas, como el hecho de ser pedagogías donde el objetivo principal es que los estudiantes trabajen en tareas auténticas “del mundo real” para mejorar su conocimiento »

Según Larmer et al., (2005), otro de los aspectos más importantes para integrar correctamente el ABP es que el ABP es más abierto; en la mayoría de los casos se realiza una investigación constructiva, de manera que los estudiantes reflexionen de manera conjunta para llegar a un acuerdo sobre el trabajo final. En relación con este punto, es importante añadir que no debería existir proyectos que no sean colaborativos. Como herencia del constructivismo de Vygostky, el aprendizaje se construye en grupos; estos tienen que trabajar juntos para resolver proyectos que se basen en cuestiones que provoquen que los estudiantes se encuentren y aprendan los contenidos y conceptos principales de la disciplina de una manera significativa, puesto que debería tratarse de proyectos que sean lo más auténticos posible y que puedan encontrarse en el mundo real. Los estudiantes tendrán que buscar información, hacer una lectura crítica de lo que encuentren,

ponerlo en común y tomar decisiones de forma conjunta hasta que lleguen poco a poco a consensos en el proceso de trabajo y, tras la investigación y la reflexión grupal, tendrán que crear un producto final.

2. Beneficios del ABP

Como ya hemos podido mostrar anteriormente, el uso de este tipo de metodología provee al profesor con múltiples ventajas. Por un lado, la mayoría de los estudios sobre el ABP están de acuerdo en que puede ser muy útil si se guían por un buen programa y los objetivos del proyecto están claros, porque se trata de una pedagogía cuyo centro de atención es el estudiante y su motivación. Los estudiantes no solo serán los responsables al elegir el producto final, sino también tendrán libertad para la toma de decisiones de muchos aspectos del proyecto. Esto, sumado al hecho de que tienen que trabajar en grupos colaborativos, suele fomentar una mayor implicación hacia el trabajo y, con ello, más motivación que el hecho de trabajar de forma individual: *"Project activities are the means; knowledge and understanding is the goal"* (Blumenfeld & Solloway, 1991 en Larmer, et al. 2015: 35).

Como metodología constructivista, a través del uso del ABP y del trabajo en grupos colaborativos, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar las competencias comunicativas y practicar las destrezas orales en español, así como mejorar sus conocimientos socioculturales y aprender a negociar con sus compañeros (Boss & Krauss, 2014). Así pues, el aprendizaje se hace de forma completa, puesto que incluye diversos tipos de aprendizaje, como el social y afectivo, el tecnológico, el estratégico y el lingüístico.

Una última ventaja que podríamos añadir en la actualidad es el hecho de contar con una diversidad de tecnologías educativas que pueden favorecer el aprendizaje de nuestros estudiantes. Éstos están conectados a internet prácticamente todas las horas del día

y poseen unas competencias tecnológicas que nos resultan difíciles a muchos profesores. Por ello, para que los estudiantes estén más motivados hacia el aprendizaje del español, deberíamos ser capaces de transferir este conocimiento de la red a nuestro aula.

Si somos capaces de diseñar proyectos que integren las competencias tecnológicas como parte del proceso y que, además, cubran destrezas lingüísticas como la expresión oral, sin la necesidad de un profesor delante, conseguiremos que se reduzca la diferencia entre aprendizaje formal e informal. De esta forma, nuestros estudiantes no solo se encontrarán en un contexto favorable para aprender español cuando estén en formato presencial trabajando en grupos colaborativos, sino que podrán trabajar fuera de las horas de clase con otros compañeros vía internet. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que este contacto con las TICs no solo se reduce al trabajo en grupos, sino que la realización de un producto final puede publicarse online de manera que llegue a una audiencia mucho más amplia de la que se pensaba al principio y con una duración mayor de cara al público.

3. Comenzar a utilizar el ABP en las clases de español

El punto de inicio de cualquier proyecto es tener una buena idea. Como profesores de español, las ideas suelen venir cuando hemos trabajado ciertos puntos gramaticales, léxico y/o contenidos socioculturales que hemos hecho a través de libros de texto u otros soportes. También se pueden comenzar a poner en marcha proyectos sobre los que hemos oído hablar a otros profesores, en nuestro centro o en diferentes formaciones y congresos. Por último, con los medios tecnológicos con los que contamos en la actualidad, encontrar buenas ideas puede estar al alcance de un clic, si buscamos proyectos que han salido bien en otras escuelas o en otros países.

De estas tres opciones anteriores, probablemente la más recomendable sea poner en marcha proyectos que ya han sido realizados por otros docentes de español. De esta forma será más fácil para el profesor lidiar con las diferentes complicaciones que puedan surgir si otros profesores ya lo han puesto al tanto. En cualquier caso, poco a poco el profesor tendrá ideas en las que nunca había pensado antes y las desarrollará, lo que fomentará que estas buenas ideas aparezcan cada vez con más frecuencia.

Para comenzar a integrar el ABP en nuestras clases, el profesor debería recurrir a lo que se conoce como *Criterio de las seis A* (Steinberg, 1997), una serie de elementos que comienzan por la letra A -en la lengua inglesa- y que son imprescindibles para la gestión del ABP.

1. *Authenticity* o *Autenticidad*: el proyecto debe ser significativo para el estudiante y tener relación con su vida real.
2. *Academic rigor* o *Rigor académico*: a través del trabajo por proyectos los estudiantes deben adquirir un conocimiento contemplado en el programa de una o varias disciplinas.
3. *Applied learning* o *Aprendizaje directo*: no se trata solo de aprender español, sino de utilizar la lengua en contextos donde les puede resultar útil en su futura vida profesional, y hacerlo trabajando en grupos colaborativos; deben saber cómo utilizar cierto tipo de tecnología, negociar con sus compañeros para encontrar soluciones a los problemas y usar unas buenas dotes de comunicación.
4. *Active exploration* o *Exploración activa*: una gran parte del trabajo de los estudiantes será investigar a través de diferentes métodos para luego crear un producto final de forma conjunta y presentarlo a sus compañeros.
5. *Adult relationships* o *Relación con adultos profesionales*: en ocasiones los estudiantes, en la creación de sus proyectos tendrán que relacionarse con adultos profesionales que les ayuden en su proyecto.
6. *Assessment* o *Evaluación*: trabajar con proyectos implica que se producirá una evaluación formativa y continua, de manera

que de forma regular, los estudiantes dejarán por escrito cuáles son sus impresiones o qué están aprendiendo. Esto lo harán, no solo a través de la presentación final, sino también con otros soportes que el profesor se ocupará de controlar como otras cuestiones que hay que tener en cuenta relacionadas con la duración y la dificultad, los diarios de clase, los portfolios, el trabajo en grupos, etc.

Así pues, igual que con el criterio de las seis A, para comenzar un proyecto en un curso de español como lengua extranjera, además de tener una idea sobre qué se quiere que hagan los estudiantes, hay que tener en cuenta cuál es el objetivo pedagógico y lingüístico.

El profesor también debería prever cuáles van a ser las complicaciones o dificultades en cuanto a los aspectos tecnológicos y, por otro lado, reflexionar sobre si los estudiantes saben cómo trabajar en grupos colaborativos. Si la respuesta a estas dos cuestiones es negativa, deberá entrenar a los estudiantes antes de poner en marcha el proyecto. Por último, el profesor debería poder proponer proyectos que sean motivadores para los estudiantes, si es posible que tengan un impacto en el mundo real de manera que quieran trabajar en el proyecto incluso fuera de las horas presenciales y que les haga reflexionar sobre sus conocimientos previos y cómo aplicarlos en la investigación que llevan a cabo, porque así su aprendizaje será significativo (Larmer et al., 2015).

Por otra parte, en el ABP tanto los profesores como los estudiantes tienen que cumplir diferentes fases hasta llegar a la creación del producto final. En este tema hay opiniones diferentes, por un lado algunos autores como Tippelt & Lindemann (2001) consideran que el modelo ideal pasaría por siete etapas diferentes: información a los estudiantes, planificación de las tareas y tiempo, decisiones del profesor y los estudiantes, realización de las tareas y actividades por parte de los grupos colaborativos, creación del producto final, control de todas las fases y finalmente,

valoración y evaluación del proyecto; Otros, como Donnelly & Fitzmaurice (2005), prefieren identificar fases para los profesores y fases para los estudiantes, en lugar de integrarlas como un todo.

« En el ABP tanto los profesores como los estudiantes tienen que cumplir diferentes fases hasta llegar a la creación del producto final »

Aunque sin duda las fases del ABP que proponen estos autores se pueden utilizar correctamente para organizar el proceso, preferimos las cuatro que aportan Larmer et al. (2015) por ser más adecuadas en proyectos en los que se integra tecnología. Para ellos, existen cuatro fases imprescindibles:

1. Primera fase: presentación del proyecto a los estudiantes.

La primera tarea del profesor es crear un evento de entrada de proyecto. Esto sería el tema base de todo el trabajo que van hacer los estudiantes, una especie de excusa o justificación para introducir el proyecto y motivar a los estudiantes (Grant, 2002). Esto dependerá del contexto, ya que no es lo mismo si el profesor da clases en un entorno de segunda lengua que de lengua extranjera. El punto de inicio del proyecto puede ser una escena vista en una película que tenga relación con el programa del curso, una conferencia a la que se ha asistido, una excursión a un museo para una exposición o simplemente la lectura de un tema o de un libro interesante a partir del que construiremos todo el trabajo. El profesor tiene que introducir una cuestión principal, como un desafío para los estudiantes y que será el eje de todo el proyecto. Si está bien planteada, hará que los estudiantes quieran participar, debe de estar de acuerdo con los objetivos de aprendizaje lingüísticos que se hayan establecido del programa y, por último, debe tener un final abierto, de manera que todos los productos posibles estén bien. Para la enseñanza del español como lengua extranjera se puede proponer algunas

cuestiones principales como las siguientes:

- ¿Cómo podemos crear una web de nuestra asociación/clase/escuela que anime a nuestros compañeros a ver más cine en español?
- ¿Qué podríamos hacer para ayudar a que los estudiantes Erasmus se integren en un intercambio en la comunidad francesa?
- ¿Cómo era la vida de las mujeres españolas en el pasado? ¿Cómo podríamos hacer conocer esta parte del pasado a nuestra comunidad a través de un podcast?
- ¿Cómo podríamos animar a los turistas españoles a visitar nuestra ciudad a través de la creación de una audio guía?

2. *Segunda fase: se comienza trabajar con proyectos para construir el conocimiento, la comprensión de las destrezas.*

Este modelo, del inglés *Know, Wonder, Learn* (Donnelly & Fitzmaurice, 2005), que es una técnica que se utiliza en el ABP para activar el conocimiento previo del estudiante sobre el tema. Si el proyecto está bien diseñado, mediante la combinación de lecciones, recursos, investigación de los estudiantes y tutorización del profesor o incluso de sus compañeros, los estudiantes serán capaces de adquirir el conocimiento y las destrezas necesarias para realizar el producto final. A continuación hay que formar los grupos de estudiantes; pueden ser ellos mismos los que se agrupen o bien el profesor según diferentes estrategias, todo dependerá del contexto del nivel de formación y de la autonomía de nuestros estudiantes. En una clase de español como lengua extranjera, lo ideal sería crear grupos heterogéneos con diferentes niveles lingüísticos y, si se enseña en español en inmersión de enseñanza de L2, resultará más favorable si los grupos son de diferentes nacionalidades. Además, el profesor debe estar seguro de que sus estudiantes saben cómo trabajar en grupo, ya que, si no es el caso, una buena opción es escribir un contrato de equipo, utilizando *Google Drive* u otras herramientas de planificación como Asana². De esta manera, los estudiantes sabrán desde el principio qué tiene que hacer cada

miembro del grupo, se establecerán las tareas del proyecto y se sabrá quién va a realizarlas, etc. Para gestionar todo el trabajo los estudiantes pueden ayudarse de una rúbrica de colaboración.

A partir de este momento se puede decir que comienza el proyecto: los estudiantes empiezan a hacer las búsquedas para la investigación, se ponen de acuerdo sobre los posibles productos que van a realizar y aprenden a identificar fuentes y recursos, que pueden ser libros de texto, información en Internet, pueden incluir links, ordenadores, testimonios, etc.

Por último, se les explicará cuál es la temporalización; es decir el calendario de las tareas del proyecto. Este punto tiene que estar muy claro para que los estudiantes se puedan organizar con antelación. También el profesor debe llevar un control sobre el trabajo de los estudiantes cada cierto tiempo y tener en cuenta la evaluación formativa y la retroalimentación del trabajo ya realizado. Una ficha útil para gestionar el *planning* de cada semana sería la de la figura 1:

Figura 1 : Ejemplo del calendario del proyecto semanal basado en el modelo de Larmer et al. (2015).

3. *Tercera fase: desarrollo de la investigación de los estudiantes.*

Los estudiantes deben ser capaces de analizar y evaluar la información y las búsquedas que han realizado. Asimismo, necesitarán poner en práctica las estrategias y conocimientos lingüísticos. Como decíamos, se puede ayudar

a los estudiantes creando rúbricas y ejemplos que tengan un lenguaje informal y fácil para que sean capaces de comprenderlas. En este momento los estudiantes —tanto de forma individual como en grupo— tendrán que completar diferentes fichas de seguimiento, para que el profesor pueda estar al corriente de la evolución y el progreso en las tareas del proyecto. Estas fichas las pueden completar en formato analógico, si el profesor les da la ficha en papel, o bien se pueden hacer en formato digital mediante formularios como los de *Google drive*. Aquí incluimos algunas de las fichas más útiles para la observación del proceso de la ABP.

- Trabajo de los grupos (figuras 2 y 3):

Figuras 2 y 3: observación trabajo en grupo

2. <https://asana.com/>

- Trabajo individual (figuras 4 y 5):

DIARIO DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

GRUPO: _____ FECHA: _____

PROYECTO: _____ ESTUDIANTE: _____

Mis objetivos son los siguientes:

Lo que ya he hecho:

Lo que tengo que hacer:

Mis preocupaciones / problemas / cuestiones más importantes:

He aprendido que...

PLANNING SEMANAL DEL ESTUDIANTE

PROYECTO: _____ ESTUDIANTE: _____ FECHA: _____

Esta semana, voy a trabajar lo siguiente:

- _____
- _____

Esta semana, voy a hacer las siguientes búsquedas:

- _____
- _____

Reflexiones al final de la semana

- ◎ _____
- _____
- _____

Figuras 4 y 5: fichas de observación individual de cada miembro del grupo.

- Fichas de balance del progreso (figuras 6 y 7):

HERRAMIENTAS DE MEJORA **BALANCE DEL PROGRESO**

CONTINUAR LA INVESTIGACIÓN

PROYECTO: _____ ESTUDIANTE: _____ FECHA: _____

He buscado información sobre...

He seguido las etapas siguientes:

He descubierto que:

Documento para el estudiante 1/2

HERRAMIENTAS DE MEJORA **BALANCE DEL PROGRESO**

SEGUIR LA INVESTIGACIÓN

PROYECTO: _____ ESTUDIANTE: _____ FECHA: _____

He aprendido a hacer las siguientes cosas:

Como resultado de mi investigación, creo que podríamos hacer los cambios siguientes en nuestro proyecto:

Documento para el estudiante 2/2

Figuras 6 y 7: balance del progreso.

4. Cuarta fase: presentación del producto final que han creado los estudiantes.

Larmer et al. (2005) muestran una lista de productos finales con diferentes características que hemos adaptado al mundo de la enseñanza de español como lengua extranjera. Algunas de ellas serían:

- Presentaciones en directo: discursos, noticias en vivo, paneles de discusión (como un debate de Naciones Unidas), narraciones con poemas, eventos públicos (como un mitin político por ejemplo), presentaciones orales o defensa de ciertos argumentos (como una simulación de un juicio), etc.
- Productos escritos: informes de investigación, folletos turísticos, guiones de cine, manual de instrucciones, anuncios publicitarios en prensa, trabajo de campo o informes de experimentos, reseñas de libros, etc.
- Productos multimedia y de tecnología: podcasts, presentaciones multimedia, tableros y murales en línea, animaciones de vídeo, ensayos fotográficos con voz en off, narraciones digitales, etc.

4. Ejemplo modelo de un proyecto

Los estudiantes de la Universidad Católica de Lille han realizado los ejemplos de proyectos que vamos a mostrar a continuación; por tanto, se trata de estudiantes universitarios que en general rondan los 17 o19 años y su nivel de español se sitúa entre un A2 y un B1.

4.1. Proyecto: ¡Cómo promover el turismo en mi ciudad!

Primeramente, es necesario especificar los objetivos: el desarrollo de los conocimientos lingüísticos del estudiante a través de la práctica de estos como reflexión y práctica social colaborativa; el aprendizaje de aspectos lingüísticos y socioculturales que se ignoraban antes de realizar esta unidad mediante el trabajo con la lengua, la búsqueda de información y la interacción en la lengua extranjera con el resto de sus compañeros —así como con su profesor— en las horas presenciales y en las virtuales.

En cuanto a los aspectos gramaticales, el estudiante los ve a medida que les resulta necesarios para realizar las tareas pertinentes. Prácticamente toda la gramática se realiza de forma virtual; se pone en práctica la clase invertida y se deja para el aula presencial la parte de expresión oral para la práctica de estos elementos. En el caso particular de este proyecto, se trabajó principalmente el uso de los tiempos pasados y se hizo también una revisión del imperativo. Los estudiantes trabajaban de forma autónoma los conceptos gramaticales, a partir de vídeos y la realización de actividades *online*, y luego los revisaban en clase a través de actividades orales y juegos prácticos. Una o dos semanas después tenían que realizar un pequeño control formativo para comprobar si lo habían comprendido bien.

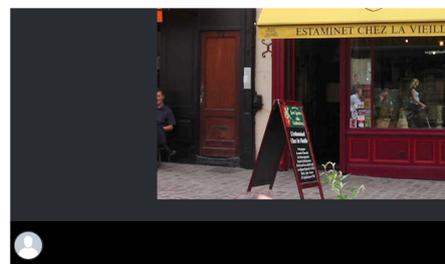
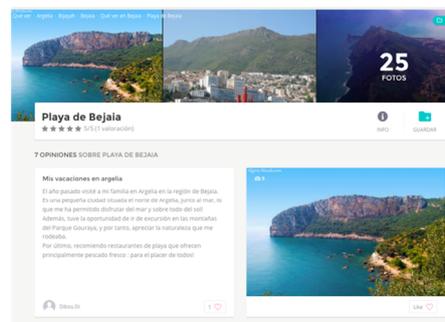
Además, se trabajó mucho el vocabulario del turismo y de los viajes así como el lenguaje publicitario.

Los diferentes tipos de tareas fueron:

- Actividad 1: Introducción a los viajes. Lluvia de ideas sobre el tema y creación en grupos de mapas conceptuales sobre viajes. Recursos: herramientas para la creación de "mind maps" → *Mindomo*, *Mindmeister*³. Destrezas: comprensión lectora y organización semántica del vocabulario.
- Actividad 2: Presentación de *Minube*⁴ (red social de viajes). Actividad previa oral sobre viajes y redes sociales y artículo sobre la red social para la lectura y comprensión escrita. Recursos: artículo del periódico *El País*⁵, vídeos de *Youtube* sobre la red social y su creación, web www.minube.es, etc. Destrezas: comprensión oral y escrita.
- Actividad 3: Dar su opinión sobre algún lugar que les guste en la red social *Minube*; tienen que inscribirse en la página web y añadir fotos en la medida de lo posible. Recursos: red social www.minube.es. Destrezas: expresión escrita y oral.
- Actividad 4: Creación de una publicidad turística y de una cuña radiofónica sobre su

ciudad. Recursos: herramientas para hacer infografías: *Easily*, *Piktochart*⁶; mientras que para hacer audios se utilizaron *Vocaroo*, *Soundcloud*⁷. Destrezas: expresión oral y escrita.

- Producto final: Creación de un podcast en formato de audioguía y posterior publicación en la web *Audioviator*⁸. Recursos: herramientas para grabar el podcast, pueden utilizar el teléfono móvil, el ordenador o cualquiera de las herramientas mencionadas anteriormente para tal efecto. Destrezas: expresión oral y escrita.



Figuras 8 y 9: Ejemplos de estudiantes en Minube.

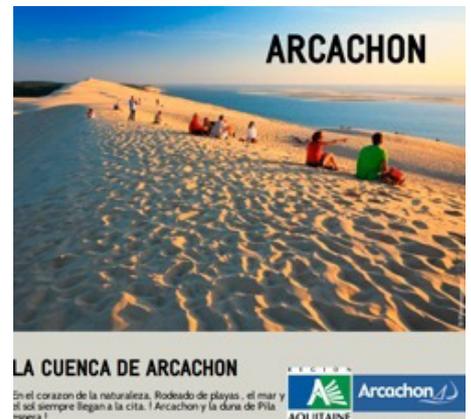


Figura 10: Ejemplo de publicidad turística

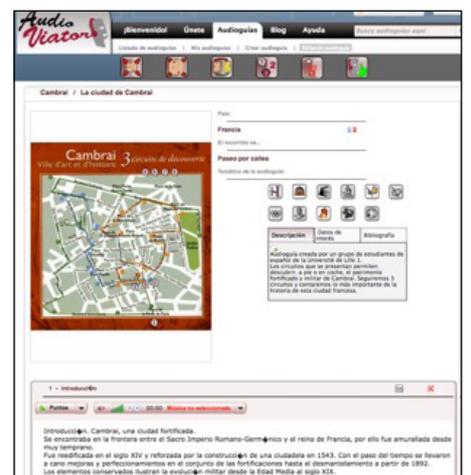


Figura 11: Ejemplo producto final de una audioguía.

5. Conclusiones

Tras haber trabajado con proyectos durante los últimos cursos, hemos podido observar que, en buena parte, los estudiantes están satisfechos con su proceso de aprendizaje. Como se mostraba en los ejemplos de proyectos, los estudiantes desarrollan poco a poco nuevos conocimientos y nuevas estrategias a través de las diferentes tareas y actividades hasta llegar al producto final. En cada una de las tareas, se les pide algo cada vez más difícil; de manera que si el proyecto está bien diseñado, los estudiantes lo comenzarán echando mano a sus conocimientos previos

3. <https://www.mindomo.com/>, <https://www.mindmeister.com/es>
 4. <http://www.minube.com/>
 5. http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2007/11/09/actualidad/1194600478_850215.html
 6. <https://www.easel.ly/>, <https://piktochart.com/>
 7. <http://vocaroo.com/>, <https://soundcloud.com/>
 8. <http://www.audioviator.com/es/>

adquiridos en el aprendizaje del español y de otras lenguas en el pasado. Gracias a este andamiaje y al hecho de trabajar en grupos colaborativos, de forma social y como una co-construcción conjunta de los elementos que tienen que aprender, serán capaces de hacer el producto final y presentarlo a sus compañeros.

A partir de formularios cualitativos que los estudiantes realizan una vez terminados los proyectos, hemos podido comprobar que estos no sólo mejoran en las destrezas lingüísticas, principalmente las que implican la expresión oral, sino que también son conscientes de que han desarrollado estrategias de autonomía, de colaboración y de negociación.

Algunas de las respuestas recogidas por los estudiantes, cuando se les preguntaba si les había gustado trabajar con proyectos en español y por qué, fueron que les había gustado este modo de trabajar porque era algo diferente y habían hecho cosas que podrían hacer en su vida real o en su trabajo futuro. También les había parecido interesante el contenido tecnológico de los proyectos y alguno había contestado que era consciente de que había progresado en el español porque ahora se atrevía a hablar en esta lengua.

Cuando se les preguntaba qué es lo que más les había gustado de trabajar por proyectos, prácticamente eran unánimes al destacar la implicación del trabajo en grupo, la ebullición de ideas y la mayor implicación al tener que trabajar en equipo; eran conscientes de que todo resultaba más eficaz cuando trabajaban en grupos que cuando trabajaban solos.

Así pues, es evidente que la utilización del aprendizaje basado en proyectos en las clases de español como lengua extranjera es beneficiosa para el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. Sin embargo, a pesar de haber tenido buenos resultados hasta el momento, encontramos algunos

aspectos que todavía hay que mejorar; para empezar, gestionar todo el proceso puede ser angustiante para un profesor que no ha utilizado esta metodología y no resulta fácil asegurarse de que los estudiantes hacen realmente lo que tienen que hacer. Un consejo que se les podría dar es que prevean todas las etapas del proceso de proyectos y todas las complicaciones que puedan surgir. Las fichas de seguimiento no solo son útiles para comprobar si realmente todos los miembros del grupo están colaborando, sino que así aquellos estudiantes que trabajan menos se darán cuenta de que todo queda registrado y que se trata de un trabajo en equipo y de que solamente con el hecho de completar las fichas ya practican destrezas lingüísticas como la expresión escrita.

En conclusión, aunque al principio pueda parecer que poner en marcha los proyectos en nuestras clases de español como lengua extranjera puede ser muy estresante, todo esto se puede aligerar si se hace una buena gestión y un buen diseño del proyecto. Los estudiantes estarán más motivados y aprenderán mejor. El profesor observará como su rol va cambiando al de guía y tutor de los estudiantes.

El profesor que ponga en marcha proyectos en sus clases, tanto digitales como analógicos, debe ser consciente de que su papel tradicional va a cambiar al de guía y tutor, que tendrá que proveer *feedback* a sus estudiantes de forma más continua a la esperada en la enseñanza tradicional, pero que por otro lado, va a poder observar cómo sus estudiantes están más motivados hacia los contenidos y aprenderán mejor ciertos aspectos de la lengua que antes les resultaban más difíciles. Finalmente, el profesor debe tener en cuenta que la tecnología no es nada más que otra herramienta de aprendizaje; para tener éxito, la tecnología debe ser invisible y no puede ser el centro del proyecto, sino que solo es un soporte con el que los estudiantes expresarán lo que hayan decidido en grupo.

Por lo menos en nuestro contexto universitario —donde los estudiantes tienen muchas clases al día y en ocasiones es realmente muy complicado que se impliquen en el aprendizaje del español— el hecho de que estén motivados para realizar los proyectos ya favorece que recorran gran parte del camino que tienen que realizar durante el curso y que les resulte más fácil aprender.

Referencias bibliográficas

- BIGGS, J. (1999). "What the student does: teaching for enhanced learning", en *Higher education research & development*, vol. 18, nº 1, 57-75.
- BOSS, S., y KRAUSS, J. (2014). *Reinventing project-based learning: Your field guide to real-world projects in the digital age*. ISTE (Sociedad Internacional para la tecnología en la educación).
- DEWEY, J. y SMALL, A. (1897). *My pedagogic creed*. E.L. Kellogg & Company.
- DONNELLY, R. y FITZMAURICE, M. (2005). "Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: a consideration of tutor and student role in learner-focused strategies", en O'NEILL, G., MOORE, S. y MCMULLIN, B. (eds) *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, 87-98. Dublin: AISHE/HEA.
- DUMONT, H., ISTANCE, D. y BENAVIDES, F. (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) Publications: CERI (Centro para la Investigación y la Innovación Educativas).
- GRANT, M. (2002). "Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations" en *Meridian: A middle school computer technologies journal*, vol. 5, nº 1, pg. 83.
- LARMER, J., MERGENDOLLER, J., y BOSS, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. ASCD (Asociación para la supervisión y desarrollo curricular).
- MOURSUND, D. G. (2003). *Project-based learning using information technology*. ISTE (Sociedad Internacional para la tecnología en la educación).
- STEINBERG, A. (1997). "Making schoolwork more like real work", en *The Harvard Education Letter*, vol. 13, nº 2, 1-6.
- TIPPELT, R. y LINDEMANN, H. (2001). "El método de proyectos", en *El Salvador*. Berlín: Múnich.



Juan Palomares Cuadros

juan.palomares@mecd.es

ALCE de Pases Bajos



María José García Folgado

María.Jose.Garcia-Folgado@uv.es

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Valencia

ASPECTOS SOCIALES Y CULTURALES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRILINGÜE: EL CASO DEL ESPAÑOL EN EL CONTEXTO AUSTRALIANO

En esta investigación se analizan los aspectos sociales y culturales que influyen en el desarrollo de la competencia trilingüe en el contexto del español en Australia, entendiéndose por competencia trilingüe aquella que contiene los aspectos lingüísticos y componentes pragmáticos de las tres lenguas. Consideramos que este estudio resulta interesante también para situaciones similares en otros contextos geográficos. Para el desarrollo de la investigación se realizó un estudio cualitativo a través de entrevistas, con una muestra de once casos de familias donde uno de los cónyuges es español y los niños están expuestos a tres lenguas, dos lenguas maternas diferentes al inglés. Entre los principales resultados se pone de manifiesto que la percepción sobre el mantenimiento del español en este contexto se basa en la búsqueda de la comunidad como apoyo al desarrollo lingüístico y cultural. Entre las principales motivaciones para mantener las lenguas heredadas se encuentra el sentido de la utilidad, preservar la identidad cultural.

También perciben que el aprendizaje de sus lenguas maternas no dificulta el aprendizaje de la lengua de la comunidad.

1. Introducción

El desarrollo del niño en contextos multilingües, donde se interactúa en tres o más lenguas (Quay, 2011) ha empezado a ser objeto de estudio como fenómeno particular desde hace apenas un par de décadas. Entre los aspectos en que se basa su particularización, cabe destacar la conceptualización de la adquisición temprana de tres lenguas, es decir, la diferenciación del concepto de trilingüismo frente al de bilingüismo, el cual fue descrito por primera vez a comienzos de este siglo por Hoffmann (2001a; 2001b). En la actualidad, tanto el bilingüismo como el trilingüismo son considerados como dos subtipos específicos dentro del concepto más general de multilingüismo (Hufeisen y Marx 2004: 142).

Se entiende por "individuo trilingüe", aquel que, desde su nacimiento, está expuesto diariamente a tres lenguas en contextos no

formales (Chevalier, 2012: 437), y que, al menos, una de ellas es la lengua materna, una lengua que se habla y se aprende en casa desde la infancia (Stavans y Swisher, 2006) y la exposición diaria a tres lenguas, como la exposición diaria a un "input" en cada una de las lenguas (De Houwer, 2009: 4); sin importar que sean lenguas heredadas o de la comunidad (Hornberger y Wang 2008).

Asimismo, en este marco se ha desarrollado la noción de "competencia trilingüe" (Hoffmann 2001b: 11) como aquella que contiene los aspectos lingüísticos de los tres sistemas, así como las competencias en el componente pragmático, es decir, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas de las tres lenguas en cuestión. También implica la capacidad de funcionar como monolingües, bilingües o trilingües, de manera que el hablante cree sus propios medios lingüísticos para dominar determinadas situaciones comunicativas; ya que, como explica, es de gran interés el componente pragmático, que es la capacidad de realizar una elección correcta desde cualquiera de las tres perspectivas.



Entre los diferentes estudios realizados sobre el trilingüismo, nos interesan para nuestra investigación aquellos que abordan los aspectos sociales y culturales que influyen en el aprendizaje temprano de las tres lenguas o "desarrollo temprano trilingüe" (Quay, 2011: 153). Quay justifica su definición basándose en un estudio de casos, en el que investigó con niños desde su nacimiento hasta los once meses; concluye que no había diferencia en la adquisición de las lenguas tanto si se hacía desde el nacimiento o antes de que el niño produzca sus primeras palabras. Con anterioridad al estudio de la autora, otros señalaron la barrera de los tres años como límite del trilingüismo temprano; es el caso de Barnes (2006), quien se basa en Mac Laughlin (1978), o de Hoffmann, quien describe el trilingüismo infantil como aquel en el que el sujeto está expuesto a las tres lenguas antes de los tres años, y al niño trilingüe como el que está expuesto a partir de los tres años.

Barnes prefiere definir esta misma idea como trilingüismo temprano, pero con las mismas características que Hoffman. Como señala Chevalier (2011), tanto Mac Laughlin (1978)

como Hoffmann (1985) reconocen que la edad de tres años era un tanto arbitraria. Esta cuestión –junto con las diferentes posibilidades de exposición a las lenguas y los diversos contextos sociales– llevan a Hoffmann (2001b) a desarrollar una tipología de trilingüismo. Quay se refiere: por una parte, a las comunidades monolingües, bilingües o trilingües donde entre el hogar y la sociedad se pueden utilizar tres idiomas; y, por otra, a las circunstancias que facilitan la adquisición trilingüe que incluyen el aprendizaje de un tercer idioma a través de la educación o la inmigración. Desde ahí, Hoffmann (2001b:3) define cinco tipos:

1. Niños trilingües que son criados con dos lenguas maternas diferentes de la que se habla en la comunidad.
2. Niños que crecen en una comunidad bilingüe y cuya lengua materna es diferente de los dos idiomas oficiales, como podría ser un niño australiano nacido en Bélgica.
3. Estudiantes de idiomas, es decir, los bilingües que adquieren una tercera lengua en el contexto escolar.
4. Bilingües que han adquirido un tercer idioma a través de la inmigración.

5. Miembros de una comunidad trilingüe, como en algunos estados de India o de África.

Olshtain y Nissim-Amitai (2004) describen una tipología que distingue entre el plurilingüismo natural y de transición. El plurilingüismo natural es la situación en que una persona vive en una comunidad multilingüe como la India, donde aparte del hindi y el inglés, existen varios idiomas oficiales a nivel de estados y hablar varios de ellos es lo normal; la segunda categoría se refiere a la transición al multilingüismo, que suele ser el resultado de un proceso de migración en el que los emigrantes –aparte de su idioma y cultura de origen– tienen que adaptarse y adquirir el idioma o los idiomas de la nueva comunidad, como por ejemplo un español que emigra a Bélgica. Los conceptos de multilingüismo natural y de transición son valiosos en la distinción entre las formas de multilingüismo que emergen en dos clases diferentes de la sociedad, pero no lo hacen por sí solos, sino que complementan la gama de rutas alternativas al trilingüismo que ahora se encuentra en las sociedades históricamente monolingües en Europa.



Braun y Cline (2010) señalan que todas estas tipologías tratan de categorizar las familias multilingües según su entorno lingüístico, ya que este es uno de los principales componentes para definir una tipología trilingüe. Sin embargo, estos autores afirman que no es suficiente para definir a las familias trilingües en las sociedades principalmente monolingües. En particular, apuntan que

factores relacionados con la cultura, la identidad y la familia extensa no están contemplados en las tipologías existentes o que se limitan al inglés únicamente. En su estudio con familias multilingües en contextos monolingües, en Inglaterra y Alemania, diseñan la siguiente clasificación:

1. Familias cuyos idiomas nativos son diferentes de la lengua vehicular y oficial del contexto.
2. Familias en las que uno de los padres tiene dos lenguas nativas; es decir, es bilingüe natural, y una de ellas pertenece a la comunidad o una de las dos lenguas es compartida con el otro cónyuge.
3. Familias en las que uno o los dos cónyuges tienen como lenguas nativas tres idiomas que pueden pertenecer o no a los de la comunidad y el otro tiene como lengua nativa una de las lenguas de la comunidad.

Entre sus conclusiones señalan que padres y madres con lenguas nativas diferentes entre ellas –y también de la comunidad– hacen más esfuerzo en el mantenimiento de sus lenguas entre sus hijos. En este sentido apuntan también los resultados de De Houwer (2004) quien, en un estudio a gran escala en los Países Bajos, investigó los factores que determinan si los niños que oyen tres idiomas de forma regular terminan hablando los tres idiomas o no. El autor realizó también una amplia encuesta sobre las estrategias y las prácticas de 18.046 familias con niños en Flandes, de habla neerlandesa oficialmente monolingües. De Houwer (2004:124) encontró que solo dos quintas partes de los niños encuestados podían hablar tres idiomas; en concreto, aquellos padres cuya lengua materna era el neerlandés buscaban diferentes estrategias para utilizar todos los idiomas disponibles con sus hijos con regularidad.

Los trabajos mencionados evidencian la necesidad de indagar desde una perspectiva cualitativa, las diferentes características y los factores sociales que influyen en el desarrollo del multilingüismo. Este es, precisamente, el objeto de este trabajo: la adquisición del español como lengua heredada en el contexto multilingüe australiano.

2. Metodología

2.1. Diseño

Los resultados de investigación aquí presentados son parte de una investigación más amplia realizada durante el año 2013 en el contexto socio-cultural de la ciudad de Sídney (Australia), donde existe un número significativo de familias multilingües y donde las familias, en las que uno de los cónyuges es español, quieren que sus hijos no pierdan su identidad española.

Esta investigación, de naturaleza cualitativa, se realizó a través de entrevistas orientadas a estudiar cómo se desarrollaba la lengua española en familias trilingües, indagando y comparando cuáles eran los aspectos sociales que influían en el desarrollo de las lenguas utilizadas.

La investigación se extendió desde febrero a diciembre de 2013. Se estructuró en dos etapas: primero, una profunda revisión bibliográfica de la literatura existente sobre el objeto de estudio; y, segundo, la profundización en el tema a través de entrevistas con los casos escogidos para ello, con el fin de conocer y comprender los puntos de vista y la visión que estas familias tienen sobre las prácticas lingüísticas y los modelos implícitos en su desarrollo socio-cultural. Los datos se obtuvieron a través de una metodología cualitativa, analizando los valores, definiciones y categorías obtenidas (Goetz y Lecompte, 1998).

2.2. Muestra

La muestra empleada (descrita en Palomares y García Folgado, 2014), engloba 11 casos de familias asentadas en Australia, país en el que la lengua oficial y mayoritaria es el inglés. De estos 11 casos, ocho de ellos se engloban en la primera categoría señalada por Hoffmann (2001b), es decir niños trilingües que son criados con dos lenguas maternas diferentes de la que se habla en la comunidad, y tres en la cuarta categoría que se diferencia de la anterior en que el tercer idioma se ha adquirido más tarde por el traslado de los padres al país por motivos laborales. Desde el punto de vista de la clasificación propuesta

por Braun y Cline (2010), la mayoría de los casos pertenecen a familias cuyos idiomas nativos son diferentes de la lengua vehicular y oficial del contexto y, a su vez, sus lenguas nativas son diferentes entre ellos. De estos casos, en seis de ellos (casos 1, 4, 5, 6, 7 y 11) el español es la lengua materna del padre y, en el resto, de la madre.

2.3. Recolección de datos

La información se ha obtenido a través de la entrevista semiestructurada (Cohen y Manion, 1990), con la finalidad de obtener opiniones, creencias, actitudes y hábitos del contexto multicultural donde se vivencia la lengua y la cultura española (véase, para una descripción más amplia, Palomares y García Folgado 2014)¹. El guion de la entrevista se confeccionó tras una primera fase de observación, desarrollada entre los años 2007 a 2012, por lo que se parte de un profundo conocimiento tanto del contexto, como de los casos analizados. Se trata, en gran medida, de investigación etnográfica, ya que lo que perseguimos con las entrevistas es que la descripción que el entrevistado hiciera coincidiera no con las respuestas del resto de entrevistados, sino con su propio mundo individual y cada sujeto comunicara su experiencia personal y el significado de la misma (Santos, 1994: 79). Para alcanzar un alto grado nivel de confiabilidad y coherencia en la información obtenida, se realizaron tres entrevistas piloto, de las que se obtuvieron las conclusiones sobre su aplicabilidad.

Los pasos seguidos fueron los siguientes:

- La entrevista se dirigió al miembro de la familia nativo en español.
- Se buscó la neutralidad; la objetividad en el proceso de entrevista.
- Un experto en metodología cualitativa – ajeno a la investigación– participó en todo el proceso de configuración de la entrevista y análisis de datos.
- Se sometió la información a un interés dialécticamente consensuado y negociado para obtener resultados reales.

2.4. Análisis de la información

Se ha realizado un análisis de contenido manifiesto que se define en el protocolo de

1. La participación de las familias fue voluntaria, y definido a través de un consentimiento informado. De acuerdo con la legislación española vigente (Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre), los datos personales facilitados por los participantes han sido almacenados y guardados en un archivo seguro y real, y los nombres se han sustituido por otros ficticios.

la entrevista. La clasificación de los códigos y las categorías se construyen utilizando tanto un enfoque de investigación deductiva como inductiva de procedimiento. El proceso de análisis se inicia con una lista predeterminada de temas –obtenidos del análisis bibliográfico sobre los antecedentes en la investigación sobre este tema– sistematizados a través de categorías que habían sido previamente definidas. De igual modo, aquellas categorías o subcategorías que fueron surgiendo del examen de los datos durante el proceso de análisis se integran en el análisis. El análisis de los datos cualitativos se realiza asistido por el programa informático *Nudist Vivo.10*.

3. Resultados y discusión

Los aspectos en los que hemos centrado la atención en este trabajo se refieren tanto al comportamiento lingüístico que los padres adoptan con sus hijos, como al contexto en el que se desenvuelven los sujetos que participan en esta situación.

« La relación con familias de la misma comunidad lingüística es una de las estrategias y motivos que influye significativamente en la adquisición de la lengua heredada y en la adquisición de aspectos culturales »

3.1. La minoría de la comunidad en la cotidianeidad

En Australia el español no es aún una de las principales lenguas. Las lenguas más habladas en el hogar (a excepción del inglés) son el mandarín (1,7%), el italiano (1,5%), el árabe (1,4%), el cantonés (1,3%) y el griego (1,3%); el porcentaje del español es bastante más bajo (0,6%) (ABS, 2013). Como podemos observar, la comunidad de habla hispana no es muy extensa, por lo que no es fácil encontrar lugares donde hablar español. Esta es una de las causas que los entrevistados apuntaban como responsable de la falta de interacción en español:

... En nuestra vida cotidiana no hablo español, en nuestro barrio no hay nadie, tan solo cuando bajo al centro de la ciudad y encuentro conocidos, pero no es el caso diario,... (caso 3)

La relación con familias de la misma comunidad lingüística es una de las estrategias que influye significativamente en la adquisición de la lengua heredada y en la adquisición de aspectos culturales. En el caso del español, las relaciones formales a través del Club español, las fiestas religiosas, la Casa Vasca y las actividades culturales que organizan las instituciones españolas presentes en Australia son, según los entrevistados, muy enriquecedoras para la difusión y mantenimiento de nuestra lengua y cultura. Desde el punto de vista organizativo de las familias que buscan el mantenimiento de su lengua, se realizan actividades más informales pero que tienen un valor motivador e influyente, como nos aportaba una entrevistada:

...A los españoles como nos gustan tanto las celebraciones y las reuniones sociales, con la excusa de una barbacoa o un picnic, y en Australia es tan fácil de hacer, es una buena forma de hablar en español y tener nuestra cultura presente, además como ya se puede encontrar cualquier producto español, la verdad es que se disfruta y la lengua se mantiene viva en la mesa... (caso 9)



3.2. La sensación de utilidad

Marr y Pooley (2009: 75) defienden la idea de que no siempre los familiares apoyan la lengua heredada, debido a que esta no es muy práctica o útil. Para ello comparan la evolución en el cambio de idioma entre el quechua y el español, entre emigrantes peruanos que se desplazaban desde las áreas rurales hacia la capital. Estos autores concluyen que la familia deja de hablar en su idioma nativo, en favor del español por el hecho de ser el quechua

un idioma sin prestigio ni función social; por ejemplo, no refleja los valores de los jóvenes, modernidad, habilidades técnicas o uso en la educación en general. De las entrevistas realizadas, no se desprende esta conclusión; ya que, por diferentes causas, tanto el español como las otras lenguas heredadas se intentan mantener y se les ha encontrado siempre un sentido de utilidad. Como indicaba una madre sueca:

...El sueco no es una lengua internacional, pero sin ella en mi país es difícil integrarse, mis hijos tienen pasaporte sueco y eso les garantiza muchos derechos que otros países no tienen, no pueden perderlos por no hablar la lengua... (caso 5)

En cuanto al español, los entrevistados denotan una alta autoestima hacia su lengua y cultura y son conscientes de su importancia internacional.

« Este país se compone de un conglomerado de culturas muy diversas, muy rico, pero la cultura española también tiene su espacio, y contribuye a enriquecer la local »

3.3. El mantenimiento de la identidad cultural

En todos los casos hemos detectado una coincidencia argumentada hacia la preservación de sus identidades culturales. La enseñanza de la lengua y las costumbres es una manera de recrear la propia cultura en un país nuevo, pero también, una manera de buscar un asidero cultural en un país, Australia, en el que los entrevistados no llegan a percibir una cultura australiana específica, como un entrevistado lo definía:

... Este país se compone de un conglomerado de culturas muy diversas, muy rico, pero... la cultura española también tiene su espacio, y contribuye a enriquecer la local... bar de tapas, conferencias sobre nuestra literatura... ¿sabes que aquí hay mucho guitarrista australiano de flamenco? Te podrías quedar sorprendido... (caso 4)

Dentro de los motivos personales hemos encontrado dos razones diferentes para mantener las lenguas nativas. Las familias que llevan tiempo asentadas en Australia están motivadas para que los niños aprendan español; por una parte, porque tienen la visión de que es lo único que les queda relacionado con su país de origen y quieren que sus hijos aprendan la lengua para mantener los vínculos con los familiares que les quedan en España y, por otra, parte quieren que sus hijos se puedan relacionar con la comunidad española en el país.

Sin embargo, las familias recién instaladas, trabajadores profesionales, lo ven como un interés socioeconómico; por un lado como lengua para trabajar –recordemos que el español es una de las lenguas más habladas del mundo– y porque contemplan la posibilidad de ser trasladados a otro país, como comentaba alguno de ellos. Ambas posiciones coinciden en que conocer las raíces es un factor que ayudará a los niños a forjar su identidad.

En cuanto a la cultura y la lengua del otro; es decir, del cónyuge, los argumentos que nos daban eran: por un lado mantener vivas sus tradiciones y, por otro, el valor económico de aprender más lenguas, en relación con el APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation):

...Asia crece y en la otra orilla se habla mucho español (refiriéndose al Pacífico). Aquí se necesita gente que hable en las lenguas asiáticas y seguro que en el futuro en español también... (caso 11)

3.4. Las ventajas del multilingüe

Poder comunicar en varias lenguas es una actividad que no solo beneficia a la persona con la capacidad para hacerlo, sino que es un beneficio para toda la sociedad; desde el punto de vista individual, ha quedado confirmada la creencia que tienen los familiares del valor añadido que supone hablar varias lenguas:

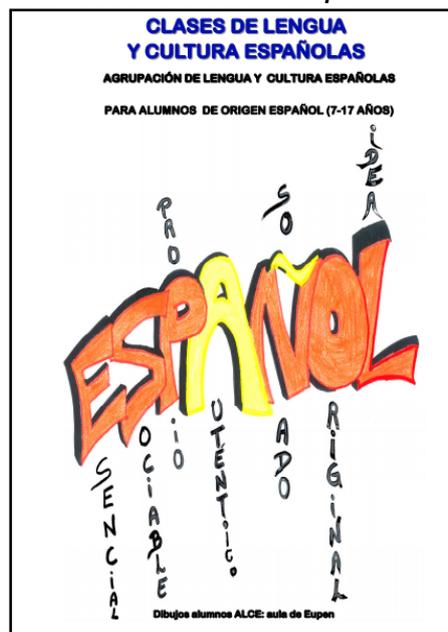
...Llevo en este país cincuenta años, nunca he dejado de hablarles a mis hijo y nietos en español, ahora algunos me lo agradecen, les

ha venido bien para trabajar, aquí hay muchas empresas que trabajan con Latinoamérica y también con España, mira Navantia, Lan,... (caso 11)

Las posibilidades de trabajar en varios países es una de las alusiones más comunes realizadas, pero también hemos recogido referencias acerca de las ventajas en el desarrollo intelectual; así, coincidimos con Wang (2008: 345) cuando apunta que la adquisición de tres lenguas ayuda a estos individuos a crear más oportunidades a nivel cultural, lingüístico, económico y social, un mayor desarrollo de la creatividad y un pensamiento divergente (Bialystok, 2007: 124).

A nivel social, los entrevistados creen que la capacidad que los miembros de una sociedad tengan para hablar otras lenguas, traerá prosperidad a la sociedad, y para ello ponen ejemplos de países como Dinamarca, Suecia... Conciben el multilingüismo como una forma de capital humano (Safont, 2005: 56).

3.5. La racionalidad del tiempo



El aspecto sobre el tiempo en el que coinciden algunos de los familiares es en la relación calidad y cantidad del tiempo; nos describían esta relación como necesaria para equilibrar el aprendizaje de las dos lenguas del hogar,

mediante la distribución del tiempo y al elegir los momentos concretos –como cuando se dirigían al colegio– para hablar en la lengua del familiar que los acompañara o escuchar canciones o algún audio-cuento. Un recurso utilizado, en algunos casos, para reforzar las lenguas del hogar, era la sustitución de uno de los comunicantes, es decir el padre o la madre, por una niñera del mismo idioma nativo, con el fin de interactuar con ellos en esa lengua y que cubriera el tiempo que uno de los progenitores no podía dedicarles por motivos laborales.

Nos hacemos partícipes de la referencia que realiza Wang (2008) sobre el uso del tiempo; lo divide de una manera más racional que natural, se tiene que sacrificar horas de juego por asistir a clases de español o de la otra lengua heredada. Los padres negocian con sus hijos la asistencia a una actividad a cambio de la otra, aunque a cierta edad (10 o 11 años) los niños comienzan a no querer ir a clase de idiomas por las tardes y la negociación se vuelve más complicada:

...A estas edades es más difícil hacerlos venir, pero saben que si vienen a las clases de español, sacarán mejor notas en la asignatura a distancia de idiomas del instituto, que les cuenta para la selectividad y eso les está motivando... (caso 8)

« Maneva señala la importancia de relacionarse con otros iguales, como factor sociocultural que tiene un rol significativo en el proceso de adquisición temprana de tres lenguas, lo que denomina una exposición activa e igualitaria »

3.6. La relación entre iguales

Sobre la relación con otros niños españoles y de los principales argumentos señalados, se concluye que la reacción de los niños depende del nivel de lengua del otro. Si los padres los presentaban en español y en los primeros momentos hablaban en español

porque se sentían cómodos y la relación con el contexto era también en español, los niños podían interactuar en español; pero cualquier factor podría distraer la situación y el inglés comenzaba a dominar. Las familias coinciden en que esta relación funciona muy bien fuera del contexto australiano, por ejemplo, dos familias trilingües comentaban cómo en Fiji, de vacaciones, donde toda la situación era en español, los niños después de unas horas juntos jugaban en español, pero al volver a Sídney y jugar en el parque donde solían hacerlo, en cuanto se descuidaban y aparecía cualquier motivo, volvían al inglés. Maneva (2004: 110) señala la importancia de relacionarse con otros iguales, como factor sociocultural que tiene un papel significativo en el proceso de adquisición temprana de tres lenguas, lo que denomina una exposición activa e igualitaria. En su estudio con dos niñas de 2 y 4 años, prueba que cualquier oportunidad para interactuar con sus iguales, en la lengua heredada, produce avances significativos en la misma. Así mismo, Quay (2008: 234) también analiza el papel de los iguales en el aprendizaje de la lengua vehicular o de la comunidad y señala que es un factor para que los niños dejen de hablar las lenguas heredadas y comience el dominio de la comunitaria. Una madre resumía su percepción de la siguiente manera:

...Si los acostumbras desde pequeños, se puede conseguir que jueguen entre ellos en español, pero una vez que comienza a

dominar el inglés, hay que esperarse hasta después de la adolescencia para que vuelvan a interactuar entre ellos en español o en la otra lengua heredada. Ahora bien, te puedo asegurar que no es esfuerzo perdido, aunque ha habido unos años en los que no han hablado ni siquiera entre ellos en español, solo conmigo, en las clases de español y en los viajes a España, una vez que pasan esta etapa, su español fluye y se perfecciona. (caso 5)

4. Conclusiones

De los datos analizados ha quedado de manifiesto que la percepción sobre el mantenimiento del español en este contexto se basa en la búsqueda de la comunidad como apoyo al desarrollo lingüístico y cultural. La enseñanza de la lengua y las costumbres es una manera de recrear su propia cultura en un país nuevo y de preservar sus identidades culturales. Una de las principales motivaciones para mantener las lenguas heredadas es también el sentido de la utilidad para los niños en el futuro, ya que los entrevistados creen que la capacidad de los miembros de una sociedad para hablar otras lenguas repercute en prosperidad para la sociedad. Los entrevistados piensan que mantener un equilibrio entre las tres lenguas es difícil; asimismo, los factores afectivos relacionados con el mantenimiento de las lenguas podrían venir determinados según los valores atribuidos desde la familia y la comunidad. Asimismo, ha quedado definido el convencimiento absoluto que las familias

tienen con respecto a que sus hijos tienen que aprender sus lenguas heredadas, sin que ello vaya en detrimento del aprendizaje de la lengua de la comunidad; es decir, no ven ningún inconveniente en aprender ambas lenguas heredadas y la lengua de la comunidad.

« Poder comunicar en varias lenguas es una actividad que no solo beneficia a la persona con la capacidad para hacerlo, por lo contrario, es un beneficio para toda la sociedad »

Es cierto que podemos encontrar limitaciones en este estudio, pues nuestros casos son familias profesionales con un nivel de estudios alto y un nivel socioeconómico medio, pero también esto podría ser una de las causas en el empeño de mantener las tres lenguas en el hogar.

Para concluir este trabajo, cabe destacar que el contacto con la comunidad lingüística y la interacción entre iguales en la misma lengua está entre los principales aspectos que hay que desarrollar para educar a los niños en su adquisición de lenguas de manera simultánea desde el nacimiento, ya que son factores que dan sentido de utilidad al proceso de aprendizaje, todo ello con el fin de que los niños y las niñas vayan creciendo con un sentido de identidad multicultural característico de la aldea global.

Referencias bibliográficas

- ABS (Australian Bureau of Statistics [oficina australiana de estadística]). (2013). *Lenguas habladas en casa* [en línea]. Extraído el 10/10/2013 de: <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/2071.0main+features902012-2013>.
- BARNES, J. (2006). *Early trilingualism: A focus on questions*. Clevedon (Inglaterra): Multilingual Matters.
- BARNES, J. (2011). "The influence of child-directed speech in early trilingualism", en *International Journal of Multilingualism*, vol. 8, nº 1, 42-62.
- BARRON-HAUWAERT, S. (2003). "Trilingualism. A study of children growing up with three languages", en TOKUHAMA-ESPINOSA, T. (ed.), *The multilingual mind: Issues discussed by, for, and about people living with many languages*, 129-50. Westport (Connecticut): Praeger.
- BRAUN, A. y CLINE, T. (2010). "Trilingual families in mainly monolingual societies: working towards a typology", en *International Journal of Multilingualism*, vol. 7, nº 2, 110-127.
- BIALYSTOK, E. (2007). "Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research", en *Language Learning*, vol. 57, 45-77.
- BRAUN, A. (2008). "A sociocultural perspective on the language practices of trilingual families in England and Germany", en TEMMERMAN, R., DARQUENNES, J. y BOERS, F. (eds.), *Multilingualism and applied comparative linguistics. Cross-cultural communication, translation studies and multilingual terminology*, vol. 2, 44-63. Newcastle (Inglaterra): Cambridge Scholars Press.
- CENOZ, J. y JESSNER, U. (eds.). (2000). *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon (Inglaterra): Multilingual Matters.
- CHEVALIER, S. (2012). "Active trilingualism in early childhood: the motivating role of caregivers in interaction", en *International Journal of Multilingualism*, vol. 9, nº4, 437-454.
- CLINE, T. y DE ABREU, G. (2005). "Minority ethnic pupils in mainly white schools: What it means to be 'bilingual'", en COHEN, J., McALLISTER, K. T., ROLSTAD, K. y MACSWAN, J. (eds.) *Proceedings of the fourth international symposium on bilingualism*, 542-551. Somerville (Massachusetts): Cascadia.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DE HOUWER, A. (2004). "Trilingual input and children's language use in trilingual families in Flanders", en HOFFMANN, C. y YTSMA, J. (eds.), *Trilingualism in family, school and community*, 118-135. Clevedon (Inglaterra): Multilingual Matters.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HAMMERSLEY y ATKINSON (1995). *Ethnography: Principles in practice*. Londres: Routledge.
- HOFFMANN, C. (1985). "Language acquisition in two trilingual children", en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 6, nº 6, 479-495.
- HOFFMANN, C. (2001a) "The status of trilingualism in bilingualism studies", en CENOZ, J., HUFISEN, B. y JESSNER, U. (eds.), *Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübinga (Alemania): Stauffenburg.
- HOFFMANN, C. (2001b). "Towards a description of trilingual competence", en *The International Journal of Bilingualism*, vol. 5, nº 1, 1-17.
- HOFFMANN, C. y YTSMA, J. (eds.) (2004). *Trilingualism in family, school and community*. Clevedon (Inglaterra): Multilingual Matters.
- HUFISEN, B. y MARX, R. (2004). "A critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in German language", en *International Journal of Multilingualism*, vol. 1, nº 2, 141-154.
- MANEVA, B. (2004). " 'Maman, je suis polyglotte!': A case study of multilingual language acquisition from 0 to 5 Years", en *The International Journal of Multilingualism*, vol. 1, nº 2, 109-122.
- MARR, T. y POOLEY, T. (2009). "Towards a shifters' view of language shift", en *A comparative study of Lima and Lille*, vol. 15, nº 2, pg. 3036. Cahiers.
- OLSHTAIN, E. y NISSIM-AMITAI, F. (2004). "Being trilingual or multilingual: Is there a price to pay?" en HOFFMANN, C. y YTSMA, J. (eds.), 30-50. Clevedon (Inglaterra): Multilingual Matters.
- PALOMARES CUADROS, J. y GARCIA FOLGADO, M. J. (2014). "Una mirada a las creencias sobre el mantenimiento del español como lengua heredada en contextos multilingües" en QUAY, S. (2008), *Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context*. First Language, vol. 28, nº 1, 5-33. Australia: MarcoELE.
- QUAY, S. (2011). "Trilingual toddlers at daycare centres: The role of caregivers and peers in language development", en *International Journal of Multilingualism*, vol. 8, nº 1, 22-41.
- SAFONT JORDÀ, M.P. (2005). *Third Language Learners. Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- STAVANS, A. y SWISHER, V. (2006). "Language Switching as a Window on Trilingual Acquisition", en *International Journal of Multilingualism*, vol. 3, nº 3, 193-220.
- STAKE, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- VILLA, A., ÁLVAREZ, M. y RUIZ, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- WANG, X. (2008). *Growing up with three languages: Birth to eleven*. Bristol (Inglaterra): Multilingual matters.



Helena Legaz Torregrosa

hlegaz@gmail.com

UCT-Universidad de Gante, ILV-Universidad Católica de Lovaina (UCL) e Instituto Cervantes de Bruselas

MÚSICA, VÍDEO Y APLICACIONES EN INTERNET:

propuestas didácticas para el aula de ELE

Estas líneas son el resultado de una serie de experiencias prácticas llevadas a cabo con la intención de reflexionar y aportar nuevas posibilidades para el uso de la música en el aula de ELE. Para ello, centramos la atención en la combinación de música, texto, imagen y herramientas TIC, potenciando el desarrollo de la competencia multimodal y acercando las prácticas de consumo musical dentro y fuera del aula.

1. Introducción

¿Escucha usted música? ¿Qué tipo de música? ¿En qué idioma? ¿Cuándo lo hace y en qué circunstancias? ¿En qué tipo de soporte? ¿Con o sin imágenes? ¿Se plantea alguna actividad específica o simplemente se deja llevar por lo que escucha? ¿Lee y/o comprende la letra de una canción desde su primera audición? ¿Qué elemento(s) de una canción queda(n) grabado(s) en su memoria?

Estas son algunas de las preguntas que nos planteamos al reflexionar sobre el uso de la música dentro y fuera del aula de ELE y sobre las que nos basamos para la elaboración de material didáctico, dirigido principalmente a un público joven o adulto. Tomando esa creación de material como punto de partida, se ofrecieron una serie de talleres para profesores de ELE que tuvieron lugar entre diciembre de 2015 y marzo de 2016 en distintas localizaciones de Bélgica, dentro del programa de formación de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo. El objetivo era y

es explorar nuevas conexiones entre el uso de la música en el aula, la alfabetización digital y el desarrollo de la competencia multimodal, a través de ejemplos prácticos.

2. La música en el aula de ELE

Hoy en día apenas quedan dudas sobre los beneficios de la inclusión de la música en el aula de ELE. Son numerosas las investigaciones que avalan su influencia positiva en el proceso de aprendizaje desde una perspectiva lingüística, afectiva o sociolingüística. Toscano-Fuentes y Fonseca Mora (2012: 199) citan, por ejemplo, algunos de estos estudios demostrando la influencia en la memorización, la motivación o el desarrollo de las destrezas básicas. Desde la perspectiva docente, que posee una larga tradición práctica en el uso de canciones en el aula de lengua y no poca bibliografía al respecto, continuamos descubriendo aspectos sobre los que reflexionar en torno a las posibilidades de creación y adaptación de material didáctico, gracias a la constante evolución de la tecnología y sus aplicaciones. En este trabajo a modo de resumen de unas experiencias didácticas, destacamos el consumo de música dentro y fuera del aula, el tratamiento de la letra como texto global o parcial, la influencia de la imagen y del vídeo musical en el acercamiento a la música y el desarrollo de la competencia multimodal mediante la creación de material didáctico utilizando herramientas TIC.

2.1 Dentro y fuera del aula

Ya en los años 90, Tim Murphy (1992: 9,10) llamaba la atención sobre la utilidad de

recordar las diferencias entre qué acciones llevamos a cabo con la música o las canciones en la vida diaria, frente a los usos que le damos en el aula y advertía el riesgo de desnaturalizar el proceso de escucha musical en favor de un enfoque orientado a un objetivo docente (*being natural* versus *being schoolish*). Centrarnos demasiado en la práctica didáctica nos lleva en muchos casos a fomentar la separación entre lo que ocurre dentro y fuera del aula, cuando el objetivo es precisamente lo contrario. Uno de los puentes que construimos para evitar esa dicotomía es incluir y favorecer dentro del aula el enfoque orientado a la acción descrito en el Marco común europeo de referencia (Cap. 2: 9) y el desarrollo de competencias generales, que “son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas” (idem).

En el ámbito que nos ocupa cobra especial importancia el desarrollo —tanto por parte del alumno como del profesor— de la alfabetización digital y de la competencia comunicativa multimodal, tal y como lo definía Heverle (2010): “El conocimiento y uso de la lengua en relación con las dimensiones espacial, auditiva, gestual y visual, incluyendo la comunicación mediada por computadoras”, para poder transferir al aula hábitos y acciones cotidianas en relación a la música, como por ejemplo, compartir un vídeo musical desde *Youtube* en una red social como *Facebook* o utilizando alguna herramienta cooperativa como *Padlet* para interactuar

con otros usuarios (véase la propuesta en el apartado 2.1).

Otro elemento que nos puede servir de conexión entre la realidad fuera y dentro del aula es reflexionar sobre la utilización que hacemos de las canciones como textos (orales o escritos). Fuera de un contexto docente, escuchar una canción puede implicar tanto la ausencia de atención al texto y el desconocimiento por completo de su significado, como la realización de una escucha repetida o pormenorizada para acceder parcial o globalmente al significado textual. Hay escuchas que se realizan desde un plano afectivo desligadas aparentemente de su contenido. En Murphey (1990) descubrimos el fenómeno *“the-song-stuck-in-my-head”*, segmentos de letras o fragmentos de música que repetimos casi automáticamente al margen de nuestra voluntad y que no conseguimos eludir. En otras ocasiones, la escucha es afectiva porque nos conecta con emociones que necesitamos revivir.

Como profesionales de la lengua, dentro del aula hemos favorecido tradicionalmente la concepción de las canciones como textos, como mensaje lingüístico sobre el que trabajar directamente bien un léxico específico o construcciones gramaticales contenidas en la letra, bien el mensaje global que transmite y quedan en segundo plano otros aspectos como los valores afectivo-sociales. Sin embargo, desde el punto de vista de la aplicación didáctica, la música posee un elevado potencial motivador para desarrollar las competencias audiovisuales, digitales, interculturales y multiculturales que los docentes debemos potenciar. La era digital y la introducción de los dispositivos móviles en la educación nos permiten este desarrollo provocando un acercamiento en el aula, por pequeño que sea, al consumo natural de la música.

« La labor de selección de materiales y la tarea de desarrollar un fin didáctico a partir de una canción debería incluir el tratamiento de la imagen »

2.2 Música e imágenes

Vivimos en una sociedad cada vez más orientada hacia la imagen y al consumo rápido de muestras de cultura. Arnold et al (2012) y Ávila y Foncubierta (2015) entre otros, señalan cómo las imágenes mentales conforman un elemento básico en los procesos cognitivos y son consustanciales al procesamiento y almacenamiento de la información. Stevick (citado en Arnold et al, 2012: 12) subraya la estrecha interrelación entre lenguaje, comunicación verbal e imágenes mentales. El impacto de la imagen en el proceso de enseñanza-aprendizaje es tal, que nuestra capacidad de interactuar con ellas puede marcar nuestro éxito educativo (Ávila y Fonseca, 2015). La presencia de las imágenes en el aula de idiomas es un hecho probado desde hace mucho tiempo, sin embargo, la era digital y la introducción de dispositivos móviles en el aula han impulsado aún más su utilización (pizarras interactivas, proyectores, tabletas, móviles, etc.). No obstante, como señalaba Ben Goldstein (2013: 1):

Muchas de las imágenes que se utilizan en el aula son periféricas a la actividad principal, es decir, a la enseñanza y la práctica del idioma. [...] Se le ha dado prioridad al texto con respecto a la imagen en la mayoría de los contextos de enseñanza.

Como veíamos en el apartado 1.1, en la inmensa mayoría de los casos la selección de una canción con fines didácticos parte del texto, de los elementos lingüísticos o, a lo sumo, del mensaje global ofrecido por el mismo. Actualmente debemos considerar las aportaciones de las imágenes asociadas a una canción también como punto de partida. Antes de la irrupción de internet en el aula, los soportes de los que disponíamos para acceder y utilizar música se limitaban a reproducir el audio. Hoy en día, estamos o nos dirigimos hacia una digitalización y dotación de recursos técnicos que nos facilitan reproducir la música a partir de webs como *Youtube* o *Vevo*, enriqueciendo la experiencia auditiva con una experiencia visual. Como apuntaban Gértrudix y Gértrudix (2010: 100):

El videoclip ha irrumpido como formato interactivo músico-visual (...) y la proliferación

de dispositivos tecnológicos de movilidad ha irradiado el alcance de este consumo.

Por tanto, la música aparece con frecuencia acompañada por imágenes; en consecuencia, la labor de selección de materiales y la tarea de desarrollar un fin didáctico a partir de una canción debería incluir el tratamiento de la imagen.

Tomemos como ejemplo una canción de Shakira: *“Estoy aquí”*. Existen numerosas propuestas en internet para llevar esta canción al aula con el objetivo de trabajar el uso del gerundio y/o del futuro, escuchando y rellenando huecos. Sin entrar en el debate de la utilidad real de este tipo de ejercicios, si se realiza la actividad reproduciendo la canción en *Youtube*¹, por ejemplo, debemos preguntarnos si el vídeo de la canción -centrado casi exclusivamente en mostrar la imagen de la artista- presenta alguna información relevante; en caso afirmativo, deberíamos explorar las posibilidades significativas de esa información y, en caso negativo, replantearnos la selección. El objetivo, por tanto, no es desterrar el uso de la música como audio (un fin en sí misma) u otro tipo de prácticas didácticas, sino tratar de encontrar y conseguir una mayor coherencia multimodal, entre música, texto e imagen, que permitan: por un lado, alcanzar un fin adecuado para el aula de lengua y, por otro, consumir y disfrutar la música de una manera más cercana a la práctica real significativa y responsable.

2.3 Herramientas digitales

Junto al uso de portales como *Youtube* o *Vevo*, actualmente disponemos de multitud de aplicaciones informáticas que, sin estar dirigidas necesariamente al tratamiento de la música o careciendo de fines didácticos, proporcionan posibilidades que abren nuevas vías para el tratamiento de canciones. En el marco de la web 2.0, cuyos principios son los de *“crear, compartir y participar”* (Herrera y Cornejo, 2009: 2), tanto el alumno como el profesor deben estar implicados en el proceso de desarrollo de la alfabetización y la competencia digital; el profesor como seleccionador de aplicaciones

1.El videoclip de la canción también puede reproducirse en *Vevo*.

y creador de tareas que comparte a su vez con la comunidad docente, y el alumno como solucionador y partícipe de esas tareas, mediante la reelaboración del *input* recibido, la creación de nuevos productos o colaborando y si comparte el material a través de las aplicaciones.

De las herramientas en internet dedicadas específicamente al uso de la música en el aula de ELE², la más popular para el uso de canciones es probablemente la página web <http://lyricstraining.com>, que ofrece una selección de canciones (y la posibilidad de incluir otras) para trabajar por niveles con la mecánica de escribir palabras que se han eliminado de la letra. La novedad que aporta es que la canción y el vídeo se detienen hasta que no se ofrece la solución correcta. Este tipo de aplicación, al igual que www.lyricsgap.com, por ejemplo, posibilita esta práctica sin necesidad de recurrir a material externo (fotocopias) y fomenta el aprendizaje autónomo del alumno. Sin embargo, no deja de ser una mejora funcional de una actividad tradicional, sin haber un rediseño de la tarea.

Nuestro objetivo es utilizar las nuevas aplicaciones para potenciar, en la medida de lo posible, la reelaboración significativa de tareas ya en práctica, o llegar a nuevas formas que redefinan la perspectiva de trabajo. Las aplicaciones web a las que haremos referencia tienen las ventajas de no requerir instalación (sí es necesario registrarse como usuario en casi todas), de ser gratuitas (con limitación de uso para potenciar la modalidad de pago) y de presentar una interfaz que facilita un uso intuitivo. A su vez, exigen de la necesidad de preparar un material añadido como fotocopias, tarjetas, etc.

« Actualmente disponemos de multitud de aplicaciones informáticas que, sin estar dirigidas necesariamente al tratamiento de la música o careciendo de fines didácticos, proporcionan posibilidades que abren nuevas vías para el tratamiento de canciones »

En esta ocasión, trabajaremos con *Padlet*, un tablón digital que nos permite, entre otras

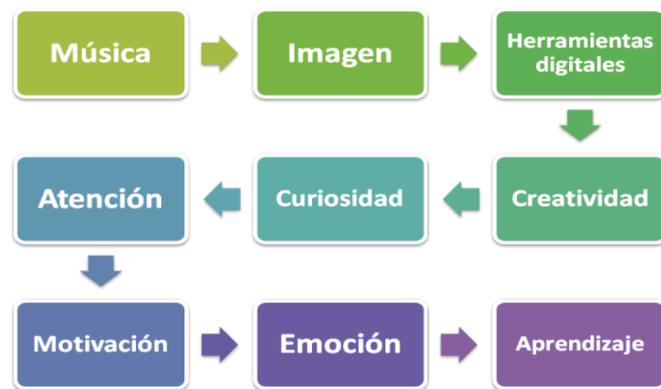


Figura 1: De la música al aprendizaje

acciones, la incorporación de vídeos; *Tagxedo*, creador de nubes de palabras; *Hapyak*, una herramienta para la manipulación de vídeos con la posibilidad de insertar cuestionarios; y *Kahoot*, plataforma que fomenta el elemento lúdico en el aula a través de cuestionarios y que utilizaremos como nexo entre la música, la imagen y la palabra.

3. Propuestas

3.1 ¿Escucha usted música?

Si, como docentes, decidimos trabajar con música en el aula, deberíamos reflexionar sobre cuál es nuestra propia relación con ella como usuarios o consumidores. Como mediadores y potenciadores del acercamiento de los alumnos a la música, necesitamos un conocimiento y unas prácticas que podamos transmitir. La música está presente en innumerables situaciones de la vida diaria y, gracias a los dispositivos móviles, la podemos llevar constantemente con nosotros. Sin embargo, a pesar de su ubicuidad, no siempre prestamos atención ni elegimos o sabemos lo que estamos escuchando. No son pocas las ocasiones en las que los estudiantes o los profesores en formación, ante la pregunta de si escuchan música en español o si conocen artistas hispanos, sólo son capaces de nombrar los dos o tres últimos éxitos del momento y casi siempre aquellos destinados al consumo masivo.

Ante esta circunstancia, lo primero que se plantea en los talleres impartidos son actividades para promocionar el consumo de música en español. Hay muchas posibilidades

y variaciones para este fin. A continuación presentamos un ejemplo que puede servir como actividad de presentación (aunque se puede trabajar con un grupo que ya se conoce), para compartir información sobre música y artistas y para conocer los hábitos y gustos musicales de nuestros estudiantes.



Cada persona debe pensar qué hábitos musicales tiene, qué tipo de música escucha y elegir una canción hispana que le guste por algún motivo. Dividimos el grupo en parejas. En 5 minutos deben presentarse (si es un grupo nuevo y no se conocen) e intercambiar esa información con el compañero. Si disponemos de dispositivos conectados a internet en clase, a continuación utilizaremos la herramienta digital *Padlet*, un muro digital de fácil manejo que permite insertar vídeos y dejar comentarios. En el caso de no disponer de internet en el aula, pueden hacerlo desde sus casas. Los alumnos crearán una entrada en el muro presentando a su compañero junto con el vídeo de la canción elegida³: figura 2.

Con esta actividad podemos despertar la curiosidad por las canciones que no se conocen y, aunque el objetivo es dar a conocer música y artistas hispanos, es posible añadir una entrada con un artista de cualquier otra lengua, cultura o país, especialmente si la actividad se lleva a cabo durante la clase, ya que no se dispone de mucho tiempo para la selección del material y puede darse el caso de que el alumno carezca de referencias.

2. Véase Martínez Lagares (RedEle, 2015) para una selección de recursos en internet para trabajar el español a través de canciones.

3. Ejemplo tomado de uno de los talleres impartidos. Los datos personales se han modificado para preservar la privacidad de los participantes.

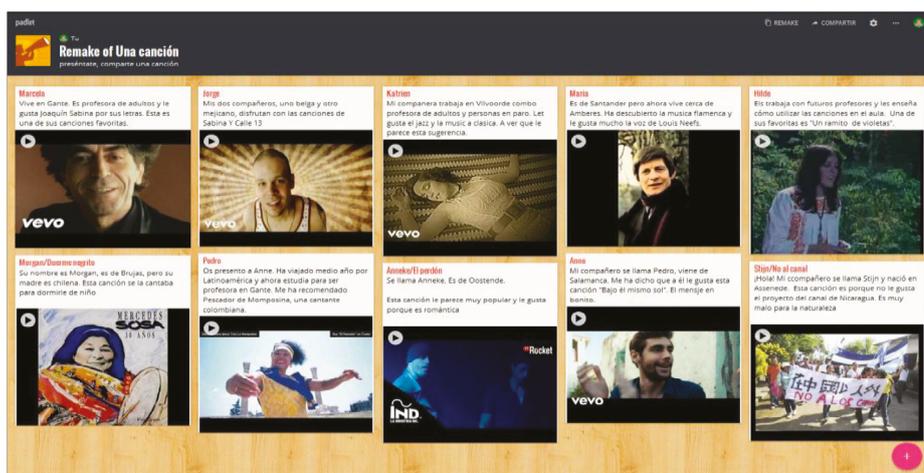


Figura 2: Padlet de gustos musicales

Este tipo de trabajo puede hacerse con otras herramientas, como *Facebook*, *Pinterest* o creando un canal de *Youtube* y pueden agregar nuevas entradas a lo largo del curso. Podemos ampliar así mismo la propuesta con comentarios a la selección de los compañeros o incluso recomendaciones entre sí de nuevas canciones o artistas a partir de la tendencia y el estilo musical de la primera selección. El objetivo base siempre es el mismo: ofrecer recursos a los estudiantes a la vez que se potencia la curiosidad, la motivación y la autonomía; y, a su vez, trasladamos al aula un comportamiento muy habitual fuera de ella: compartir información e intercambiar impresiones mediante una red social, una aplicación o una página web.

3.2. "Latinoamérica" (Calle 13) + Tagxedo

Esta propuesta parte de la relevancia del video musical para nuestro trabajo en el aula, como selección de imágenes significativas que nos permiten obtener un mensaje reforzado a partir de la combinación de música, letra e imagen, con su adecuación para la explotación didáctica en todos los niveles, ya que no requiere la comprensión del texto en su totalidad y ni siquiera requiere la utilización de otros materiales. Dada la complejidad del texto de la canción elegida (*Latinoamérica* del grupo Calle 13), las propuestas que encontramos en torno a esta canción están dirigidas a niveles B o C, ya que se trata de una composición llena de referencias, metáforas y significados muy

útiles para desarrollar contenidos culturales, debatir o realizar otro tipo de actividades que requieren competencias lingüísticas más complejas. Sin embargo, como veremos a continuación, el texto ofrece posibilidades de explotación en niveles iniciales, si nos apoyamos en el estribillo, que contiene un léxico correspondiente a un nivel inicial, y en las imágenes del video, que conectan al estudiante de manera pasiva con los contenidos culturales de Latinoamérica, al tiempo que provoca diversas emociones el receptor. Trabajamos, por tanto, en un nivel A1, el léxico relacionado con naturaleza y geografía y activamos conocimientos previos sobre los distintos países y la pluralidad cultural de Latinoamérica⁴.

Como actividad pre-auditiva, preguntaremos a los alumnos si escuchan hip-hop o rap y si piensan que pueden entender una canción de este estilo en español. A continuación, presentaremos brevemente al grupo Calle 13 y explicaremos que durante la audición/visionado de *Latinoamérica*, deberán prestar atención al estribillo (previamente explicado el concepto), para responder a la pregunta: ¿qué no se puede comprar?:

Tú no puedes comprar el viento,
Tú no puedes comprar el sol
Tú no puedes comprar la lluvia,
Tú no puedes comprar el calor
Tú no puedes comprar las nubes,
Tú no puedes comprar los colores

Tú no puedes comprar mi alegría,
*Tú no puedes comprar mis dolores*⁵

Focalizar la tarea exclusivamente en el estribillo permite prestar atención a las imágenes y poder disfrutar de la canción de manera semejante a como lo haríamos fuera del aula, de manera natural.



Tras una puesta en común, los alumnos expresarán —mediante el diccionario si es necesario— lo que les ha inspirado el video, sean conceptos, sentimientos o adjetivos y se basará en la imagen que se ofrece de Latinoamérica. Como producto final, se creará una nube de palabras con la aplicación www.tagxedo.com recogiendo todas las aportaciones y potenciando el desarrollo de la competencia multimodal. Otra variante sería dividir la clase en grupos y que cada uno cree su propia nube de palabras, para luego intercambiarla y comparar los resultados.



Figura 3: Nube de palabras Latinoamérica

4. Por ejemplo, podemos incluir esta canción como complemento a la unidad 3 de Aula Internacional 1, de la editorial Difusión.
 5. Estribillo de la canción "Latinoamérica" de Calle 13.

3.3. "La cumbia del mole" (Lila Downs) + Hapyak



Vamos a trabajar esta canción con *Hapyak*, una herramienta que nos permite la manipulación de un vídeo, pudiendo incluir etiquetas y divisiones, cuestionarios, imágenes, o enlaces externos. El marco curricular es el tratamiento de la comida y los distintos ingredientes de un plato, y los hábitos culinarios de distintas culturas.



Figura 4: Lila Downs

Para empezar, mostraremos la página web de la artista, donde aparece su fotografía, y preguntaremos con qué tipo de música se imaginan que trabaja. Si además se dispone de dispositivos y acceso a internet, pediremos que averigüen —gracias a su biografía— los nombres de tres artistas con los que ha colaborado. Con esto potenciamos el descubrimiento musical y podemos enlazar con el *Padlet* utilizado en la primera propuesta, junto con entradas, ya sean de las colaboraciones con Lila Downs o de los propios artistas como solistas.

El visionado se realizará con la única consigna de prestar atención al vídeo y a las distintas imágenes que aparecen. Se ha manipulado el vídeo para mostrar un mapa de México y tres tipos de mole —elementos básicos para comprender el tema de la canción— como si fueran parte del vídeo original y con el fin de ofrecer las respuestas a un cuestionario que aparece a continuación y que detiene el vídeo hasta que no se proporcionan las respuestas:

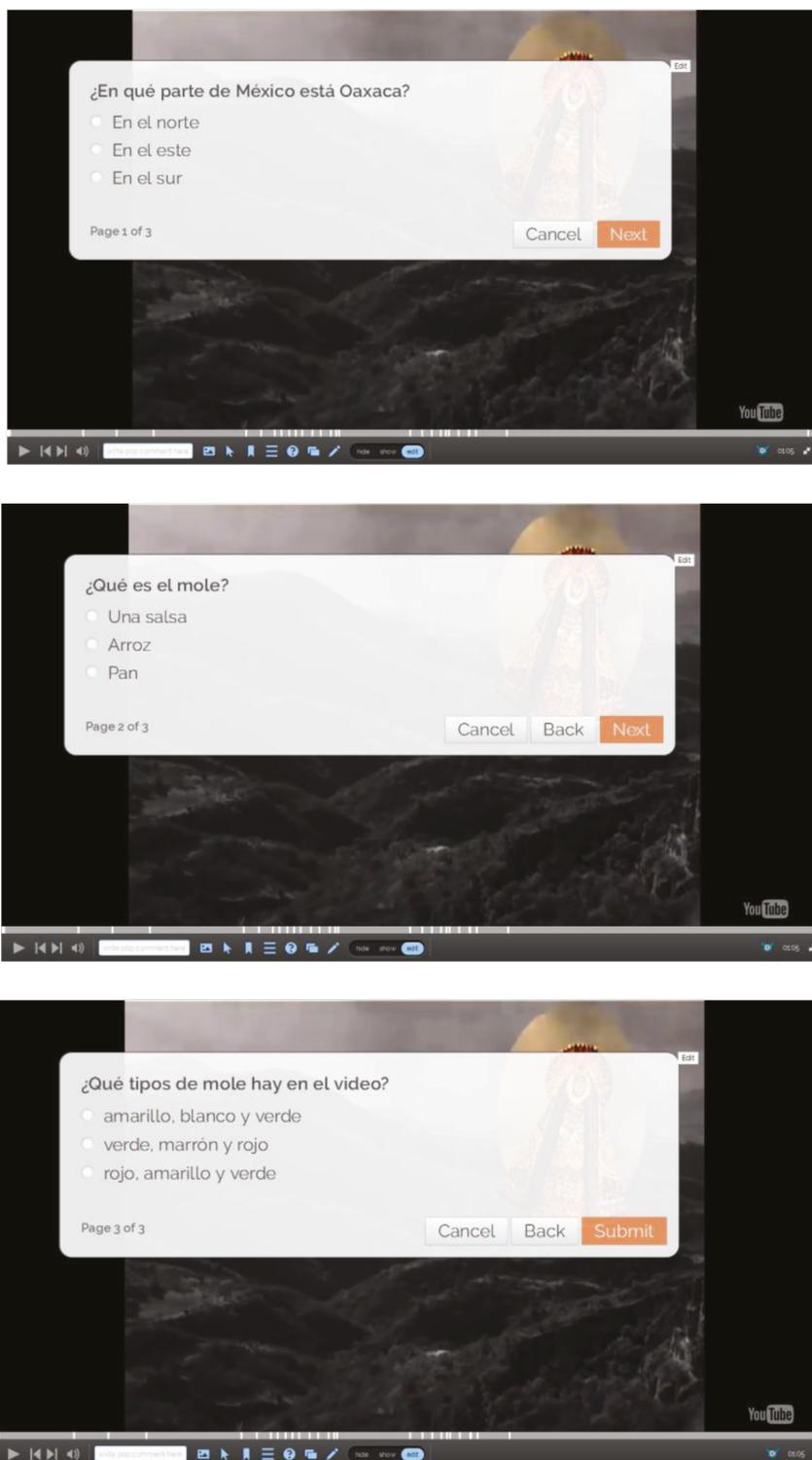


Figura 5: Cuestionarios. <http://www.hapyak.com/portal/projects/15617>

Una vez respondidas las preguntas, la propia aplicación ofrece las opciones correctas en el momento.

La canción continúa con dos partes que se repiten, separadas por una sección instrumental, donde se explican los ingredientes del mole. Hemos introducido imágenes de los distintos ingredientes en el momento en el que se mencionan respetando el ritmo en el que aparecen. La primera vez que se nombran, combinamos imagen y palabra; mientras que en la segunda, sólo mostramos la imagen. Al final del vídeo, hallamos un enlace a un documento con las imágenes de cada ingrediente para escribir cada palabra. Cerraríamos la actividad con la pregunta de si ellos probarían el mole y qué plato podrían hacer con los ingredientes que hemos visto. Se trabajan así las diferencias culturales (una gran mayoría no concibe cocinar con chocolate, por ejemplo) y damos pie para el intercambio de platos exóticos que han probado.

De nuevo trabajamos con la idea de focalizar la atención en la imagen para extraer ideas principales y para presentar y memorizar léxico facilitando la asociación imagen y palabra, gracias a la aplicación *Hapyak*, que nos permite incluir las tareas dentro del propio vídeo.

3.4. "Hoy es domingo" (Diego Torres) + Kahoot



En esta última propuesta utilizamos *Kahoot* para combinar música, imagen y gamificación. Gracias a esta herramienta de creación de cuestionarios interactivos para elaborar una tarea final, presentaremos la canción *Hoy es domingo* de Diego Torres, cuyo tema central son las actividades de tiempo libre.

De nuevo en un nivel A1, podemos empezar con una actividad previa a la audición en la que se enumeren las actividades y la rutina de un domingo típico en su país. A partir de esta activación de léxico, tendrán que ver el vídeo de la canción y simplemente recordar (pueden escribir si lo desean, aunque no es necesario) las actividades de tiempo libre que vean o escuchen en él. De esta manera, una vez más hacemos que el momento del visionado se acerque a la práctica o el consumo real que se haría del videoclip y de la canción fuera del aula.

A continuación, trabajaremos el léxico y su memorización a través de un cuestionario⁷ interactivo y lúdico, en el que se combina imagen y texto. Kahoot permite crear cuestiones con opción de respuesta múltiple (máximo cuatro), que automáticamente convierte en un concurso con un tiempo límite de respuesta y otorga una puntuación de acuerdo a la corrección y a la velocidad de respuesta; Añade además un elemento musical típico de los concursos para imprimir carácter real. Para participar en él se necesita un teléfono móvil u otro dispositivo con conexión a internet; introducimos la dirección www.kahoot.it, y a continuación un código generado por la propia aplicación que mostrará el profesor. El alumno puede intervenir de manera individual, pero recomendamos una dinámica de grupos pequeños (tres o cuatro personas), para fomentar la interacción entre ellos, crear un mayor ambiente de competición y, a su vez, evitar que la actividad se alargue por un elevado número de participantes. El objetivo es responder a una serie de preguntas, y hacerlo de manera rápida y correcta para poder ganar el juego. Mientras se proyectan las preguntas:



Figura 6: Cuestionario Kahoot. Ejemplo de pregunta

En los dispositivos aparecen las opciones de respuesta con iconos de distinta forma y color:

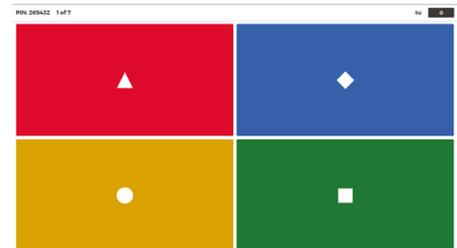


Figura 7: Cómo responder a preguntas en un cuestionario *Kahoot*

El grado de dificultad se incrementa a medida que se responden las preguntas:



Figura 8: Cuestionario *Kahoot*. Ejemplo de pregunta

Lo que nos resulta interesante es mezclar de nuevo imágenes y expresiones para activar la memoria e incidir en la combinación de ambas a través del elemento lúdico. La posibilidad de volver a mostrar la imagen tras el resultado nos permite reincidir en la memoria:



Figura 9: Cuestionario *Kahoot*. Ejemplo de respuesta correcta.

7. <https://play.kahoot.it/#/k/b4b62787-f443-4d36-b571-16ac6af4d3b9>



Figura 10: Recuperando las imágenes en la respuesta.

Y terminamos con un grado más de dificultad:



Figura 11: Cuestionario Kahoot. Última pregunta.

Trabajar el contenido léxico de una canción de esta manera, no solo facilita la memorización desde el punto de vista cognitivo, sino que fomenta la motivación, el interés y la emoción, aspectos clave para que se produzca un aprendizaje significativo.

4. Conclusiones

El objetivo de este artículo, así como de los talleres impartidos, es mostrar nuestra línea de reflexión y de trabajo de creación de material en torno al uso de la música en el aula de ELE, con el fin de colaborar en la actualización de recursos didácticos y facilitar material a los profesores. Partimos de lo que actualmente representa la música como producto cultural y de consumo, de las prácticas reales de los usuarios fuera del aula, que en las últimas décadas se han transformado, gracias a internet, en experiencias sonoras y visuales conjuntas y han dado lugar al libre intercambio de información.

La irrupción de la imagen como elemento predominante en espacios antes reservados a la palabra, ha tenido y tiene un efecto

en nuestra sociedad y en nuestros comportamientos que deben reflejarse en el aula. Por lo tanto, en nuestras propuestas, tratamos de dar valor al papel de la imagen fija o en movimiento y tenemos en cuenta la capacidad de contextualizar visualmente una canción y de aportar nuevos significados y contenidos culturales, así como los beneficios afectivos y cognitivos que conlleva para el proceso de enseñanza-aprendizaje la integración de la música, la imagen y la palabra.

Hablamos, pues, del desarrollo de la competencia multimodal, de la comunicación basada en la multimodalidad de elementos, que ha cobrado un papel central fuera del aula, debe estar presente en ella y que incluye el proceso de diseño de materiales; para ello, es indispensable la utilización de herramientas digitales y la implicación de los objetivos y las tareas en el contexto de creación, participación e intercambio de información de la web 2.0. Con ello, conseguimos acortar distancias entre los procesos de comunicación y de consumo musical en contextos no docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ARNOLD, J., PUCHTA, H. y RINVOLUCRI, M. (2012). *¡Imaginate...! Imágenes mentales en la clase de español*. Madrid: SGEL.
- ÁVILA, J. y FONCUBIERTA, J.M. (2015). "La alfabetización visual y la visualización en el desarrollo de estrategias afectivas", dentro de "Didáctica de la emoción: de la investigación al aula ELE", en *Monográficos Marco ELE*, nº 21, 76-94.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Cap. 2-9. Segovia: Anaya. [Consulta el 05/09/16]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- GÉRTRUDIX, M y GÉRTRUDIX, F. (2010). "La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza", en *Comunicar*, nº34, 99-107.
- GOLDSTEIN, B. (2013). *El uso de imágenes como material didáctico*. Madrid: Edinumen.
- HEBERLE, V. (2010). "Multimodal literacy for teenage EFL students", en *Caderno de Letras*, nº27, 101-116.
- HERRERA, F. y CORNEJO, E. (2009). "Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera", en *MarcoELE*, nº9.
- MARTÍNEZ LAGARES, M.D. (2015). "Uso práctico de Internet para enseñar español a través de canciones" [en línea], en *RedELE*, nº 27. [Consulta 30/08/16]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201527/2015-redele-2015-27-14-martinez-lagares-dolores.pdf?documentId=0901e72b81ef53fc>.
- MURPHY, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.
- MURPHY, T. (1990). "The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the lad?", en *System*, vol. 18, nº 1, 53-64.
- TOSCANO-FUENTES, C. y FONSECA MORA, M. C. (2012). "La música como herramienta facilitadora del aprendizaje de inglés como lengua extranjera", en *Teoría de la Educación*, vol. 24, nº 2, 197-213.



Hans Le Roy

hans.leroy@cvo-bec.be

CVO BEC / Odisee / SBPEFIAPE

CUATRO REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE EL USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL ELE

Tras el Congreso ELE que se celebró en Salamanca en junio 2016 sobre la innovación, tecnología y comunicación (Junta de Castilla y León, 2016) se formularon cuatro reflexiones que me hicieron reflexionar y escribir las líneas que siguen.

1. “No se ha probado científicamente (con grupo de control o neurológicamente) la eficacia de las TIC en la enseñanza”

Es cierto que la crítica más recurrente a cualquier herramienta o planteamiento didáctico es la falta de fundamento científico, entendido como evidencia contrastiva (dos grupos que se contrastan), fundamento estadístico o fundamento neurológico.

Sí hay publicaciones que aportan evidencias (como Moreira, 2011) o que hacen lo que pueden para recoger datos objetivos inapelables aunque, como siempre, interpretables. Es cierto que otros estudios, más numerosos, se dedican a hacer recomendaciones, pero hay más que decir sobre este tipo de argumentación:

- No se ha probado científicamente la eficacia de algo tan evidente como el paracaídas y tan solo bastaría con dos grupos de personas; un grupo que salta sin paracaídas y otro que sí lo lleva para poder comparar los resultados. (Smith & Pell, s. f.). Esto es porque hay otra

manera de comprobarlo científicamente: el sentido común (Bergado & Silva Ayçaguer, 2015).

- Asimismo, nunca se ha demostrado científicamente (por testeo, contraste, neurológicamente o de otra manera) la eficacia de la ciencia. El paradigma científico ahora vigente es el resultado de una larga y compleja historia epistemológica, y tan solo un momento en esa historia; no ha surgido de una acción arquitectural y mucho menos de sí mismo.

- No hay fundamento científico de las matemáticas: las ciencias disponen de objeto material y de objeto formal (Giordano, 2010) – mientras que las matemáticas solo hablan de sí mismas. Por ejemplo, no hay fundamento científico de este tipo en la historia ni en la economía porque sus planteamientos son irrepetibles.

- El aprendizaje (como la economía y la historia por ejemplo) se da en contextos complejos en los que es imposible aislar un solo acto para estudiar su efecto o testarlo.

- En lugar de hablar de "eficacia científicamente demostrada" (es decir, producible en contexto simplificado) me gusta manejar la noción de eficacia como:

- enseñar más al mayor número de aprendices;
- el compromiso con el aprendizaje;
- la motivación;
- la duración del aprendizaje: lo que queda después de X años;
- la autosuficiencia :en qué medida hay

ganas y recursos para seguir aprendiendo;

- subrayar que la utilidad es un mal criterio para definir lo que es culturalmente importante (Ordine, 2013).

2. “Las TIC tienen que ser transparentes – no un objetivo en sí”

Si bien es cierto que la clase de ELE debe tratar de ELE, lo de la transparencia de las TIC me parece una media verdad.

Cuando se come en un restaurante, el proceso agrícola previo y el cocinado de los alimentos tienen que ser transparentes, no pueden ser los focos de atención; pero, sin esos procesos y técnicas previas, no habría comida en el plato. Por tanto, esas técnicas tienen que ser explícitos en algún momento. El uso de las TIC en clase necesitará a menudo dominar esas técnicas y/o aprender a usarlas.

3. “Las TIC son un regreso: una vuelta a la didáctica tradicional que usa listas de vocabulario y ejercicios gramaticales”

Es cierto que las aplicaciones y los sitios disponibles se centran sobre todo en elementos predecibles o por lo menos que, por ejemplo, se pueden agrupar en listas de vocabulario o ejercicios mecánicos de gramática o en la repetición de estructuras que se usan en ciertos contextos.

Esto no tiene nada que ver con la introducción de las TIC, sino con el uso que se quiere hacer con ellas; se trata sobre todo de que el aprendiz está solo ante una pantalla, lo que puede faltar es la interacción y el aprendizaje que resulta de la interacción.

La pregunta fundamental no es a qué contribuyen las TIC; la pregunta es qué quitaría de la enseñanza la ausencia de las TIC, por ejemplo:

- El acceso a documentos auténticos que es tan importante como complicado en ambientes no hispanos.
- La posibilidad de introducir audio, video e interacción en las actividades de aprendizaje.
- El poder motivador de las TIC.

Sin perder de vista los peligros que conllevan las TIC —entre los que quiero destacar la privacidad— como profesores debemos ser cuidadosos y fomentar la privacidad de nuestros alumnos (de la que ellos mismos a menudo se olvidan); así, si se hacen ejercicios de conversación o escritura en *Facebook*, ya que esos mensajes y sus errores jamás podrán borrarse y perseguirán al aprendiz durante toda su vida.



No obstante, no se puede culpar a las TICs y a su uso en la enseñanza de evoluciones sociológicas tales como: la impaciencia creciente o la falta de interés por comprometerse en tiempo y esfuerzo por parte de los alumnos (Kumar & Tomkins, 2010); aunque esto por lo menos era menos marcado según la edad (Tullis, 2007) y la confusión del

conocimiento con la información, es decir, con elementos que se supone que se pueden volver a buscar y encontrar fácilmente.

4. "Las TIC no son seguras y por eso no las uso, o las uso con moderación". O su contrario: "las TIC son técnicamente seguras"

Cada vez se usa más Internet y cada vez hay una preocupación mayor sobre la seguridad; y, sin embargo, a la hora de usar las herramientas TIC en clase o fuera de ella, nos vemos obligados a tomar decisiones prácticas inmediatas que no siempre encajan con las reglas de la prudencia que uno se impondría si lo piensa lentamente y con la cabeza fría (Kahneman, 2015).

Si se plantease esta cuestión mediante afirmaciones o preguntas de los usuarios que han trabajado en el campo del ELE, propondría los siguientes aspectos:

4.1. "Tengo la versión 2007 de Office y me funciona muy bien. ¿Es necesario gastar cada vez más en la última versión?"

No, no es necesario comprar siempre la última versión. La última versión es la que tiene las últimas funcionalidades y novedades y —claro está— las compañías de software quieren vender.

Lo que sí es importante es que de vez en cuando se descubren problemas de seguridad o de estabilidad con programas y, cuando se solucionan dichos problemas, se distribuye *patches* -parches en español- y aplicar esos parches sí es importante, (SUPERAntiSpyware, 2013), pero puede llegar interrumpir las actividades del usuario

y este puede postergarlos. Hay muchas otras complicaciones, como la antigüedad de ciertos programas o el volumen y el número de los parches que además pueden interactuar (Grimes, 2016) (University of Illinois, s. f.).

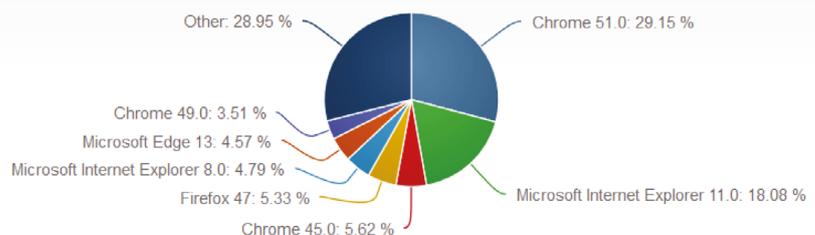
Otra cosa muy distinta es el navegador que es la puerta más importante a la web, y cuya actualización supone en ese momento una pérdida de tiempo, no obstante, luego es tiempo lo que precisamente se ahorra. En este gráfico se aprecia que se usan mucho navegadores anticuados; es decir, versiones anteriores a la última.

4.2. "¿Por qué no usar Facebook?"

Se puede usar *Facebook*; es una red social muy popular, una herramienta muy usada para contactar con amigos y distribuir noticias y fotos. La decisión de participar incumbe a cada uno y no se puede forzar a nadie —ni siquiera a un alumno.

El peligro está en que las opciones de seguridad son complejas, difíciles de manejar y propensas al cambio; pero sobre todo en que *Facebook* es propietario de todos los datos que se comparten en su red y uno ya no es dueño de las informaciones que publica (O'Neill, 2014).

La cosa se complica aún más en una clase; como las contribuciones no se pueden borrar ni impedir su difusión, hacer uso de *Facebook* en ejercicios de redacción implica un posible peligro para la carrera de los aprendices (Salvage, s. f.).



(Netmarketshare, s. f.)

4.3. "¿Tengo un virus?"

No se puede saber a ciencia cierta si los hay porque siempre hay riesgos; hay antivirus que detectan posibles virus, pero a veces dan alarmas falsas (un falso positivo) o no encuentran un peligro presente.

4.4. "¿Me protejo bastante contra sitios malignos/malintencionados?"

Uno no puede protegerse demasiado. Ir con cuidado es la única cosa que se puede hacer, lo que implica:

- No pinchar en ningún enlace de un correo no deseado; sobre todo sobre el enlace que pretende suspender el envío de más mensajes, porque tan solo confirmará la existencia del buzón.
- No abrir ningún archivo añadido a un mensaje supuestamente de un amigo, pero que parece raro o sospechoso.
- No entrar su contraseña en un sitio que no parece original: pueden ser indicaciones o logos mal hechos, errores de ortografía, etc.

Lo ideal: "Tengo una copia de mis datos en un disco externo. Y hago una copia de mi disco duro cada cuanto tiempo". Muy bien.

4.5. "Tengo un Mac. Es más seguro que Windows, ¿no?"

No, no es más seguro, lo que pasa es que se ataca más a Windows porque Windows tiene más usuarios y por eso un ataque exitoso puede hacer ganar más dinero. Además, casi no hay antivirus para la plataforma Mac, pero eso no quiere decir que no existan virus.

Otra cosa es que una parte muy importante de los aparatos que tiene el sistema operativo Macintosh son portadores de virus y malware que infectan Windows, sin por lo tanto estar infectados ellos mismos; de hecho, Mac es más vulnerable que Windows (Manes, 2016).

4.6. "¿Me vigilan? ¿Vigilan a mis alumnos?"

Puede ser; un usuario prudente puede instalar los parches disponibles en los programas que usa, visitar la web con precaución, no instalar software maligno y escanear con un

antivirus y un *antimalware*. Por lo demás, solo una buena dosis de desconfianza puede protegernos.

Dos observaciones al respecto :

- La mayor parte de la vigilancia la provoca el propio usuario publicando informaciones privadas en Facebook, informaciones que después no se pueden controlar.
- Los que sí nos vigilan son nuestros teléfonos móviles. Siempre encendidos, con posicionamiento gps y con micrófono y con menos software de protección que los ordenadores. Otros aparatos conectados no tienen virtualmente ninguna protección, pero son, sobre todo, relojes inteligentes y otros objetos que nos ayudan a vigilar la salud o actividades deportivas los que tienen acceso a multitud de nuestros datos (Dickson, 2015) y que no necesariamente queremos divulgar o combinar con otros datos; pero esto no es de la incumbencia de un profesor de ELE.



Referencias bibliográficas

BERGADO, J. y SILVA, L. (2015). "Paracaídas, ciencia y sentido común: la Medicina Basada en la Evidencia como clave para la información científica relevante en materia sanitaria", en *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, vol. 26, nº 1, 78–83.

DICKSON, B. (2015). *Why IoT Security Is So Critical* [en línea]. TechCrunch. [Recuperado 04/08/2016]. Disponible en: <https://techcrunch.com/2015/10/24/why-iot-security-is-so-critical/>

GIORDANO, J. (2010). "Foni phronimos- An interview with Edmund D. Pellegrino" [entrevista en línea], en *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, vol. 5, nº 1, pg. 1. Disponible en: <http://doi.org/10.1186/1747-5341-5-16>

GRIMES, R. (2016). "Why patching is still a problem-- and how to fix it [artículo en línea], en *InfoWorld*. [Recuperado el 05/08/2016]. Disponible en: <http://www.infoworld.com/article/3025807/security/why-patching-is-still-a-problem-and-how-to-fix-it.html>

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (2016): *Congreso Internacional del Español 2016*. [Recuperado 11/07/2016]. Disponible a partir de: <http://www.congresoile2016.com/>.

KAHNEMAN, D. (2015). *Pensar rápido, pensar despacio*. Madrid: DeBolsillo.

KUMAR, R. y TOMKINS, A. (2010). "A characterization of online browsing behavior" [en línea], en *Proceedings of the 19th international conference on World wide web*, 561–570. En ACM (Association for Computing Machinery). Recuperado a partir de: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1772748>.

MOREIRA, M. A. (2011). "Los efectos del Modelo 1: 1 en el cambio educativo de las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas", en *Revista Ibero-Americana de Educação*, nº 56, 49-74.

MANES, C. (2016). 2015's MVPs- *The most vulnerable players* [en línea]. [Recuperado el 05/08/2016]. Disponible en: <http://www.gfi.com/blog/2015s-mvps-the-most-vulnerable-players/>.

NETMARKETSHARE. (s. f.). *Browser market share* [en línea]. [Recuperado el 04/08/2016]. Disponible en: <https://www.netmarketshare.com/browser-market-share.aspx?qprid=2&qpcustomid=0>.

O'NEILL, M. (2014). *Just How Dangerous Is It To Share Your Information On Facebook?* [en línea]. [Recuperado 05/08/2016]. Disponible en: <http://www.makeuseof.com/tag/just-dangerous-share-information-facebook-2/>.

ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.

SMITH, G. C. y PELL, J. P. (s. f.). *Uso del paracaídas para prevenir la muerte o los traumatismos secundarios a la acción de la gravedad: revisión sistemática de ensayos controlados aleatorizados* [en línea]. Disponible en: http://ismet.es/digitalis/pdf/Digitalis_n25_paracaidas.pdf.

TULLIS, T. (2007). "Older adults and the web: lessons learned from eye-tracking" [en línea], en *International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction*, 1030–1039. Springer. Recuperado a partir de: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-73279-2_115.

SALVAGE, F. (s. f.). *Don't let Facebook harm your career* [en línea]. TES New Teachers. [Recuperado el 04/08/2016 a partir de: <http://newteachers.tes.co.uk/content/dont-let-facebook-harm-your-career>.

SUPERAntiSpyware. (2013). *Why Bother With Software Updates?*. [Recuperado el 04/08/2016 a partir de: <http://www.superantispyware.com/blog/2013/10/why-bother-with-software-updates>.

UNIVERSITY OF ILLINOIS. (s. f.). *Updates And Patches. Privacy and Information Security*. [Recuperado el 04/08/2016 a partir de <https://security.illinois.edu/content/updates-and-patches>.



Mercedes Díaz Laguna

corpustext@hotmail.com

Doctoranda en Periodismo, Máster en Didáctica del Español Lengua Extranjera y profesora de español en "Atelier d'Espagnol"

APRENDIZAJE INFORMAL ONLINE¹

El aprendizaje informal se presenta como una oportunidad única de formación sin contar con el concurso de formaciones estructuradas que en su mayoría son caras sin que su calidad y efectos para los usuarios puedan ser contrastados a priori. Los usuarios de este aprendizaje no son conscientes de estar aprendiendo y tampoco consideran estar siguiendo un curso de lenguas, vinculándolo más al ocio que al aprendizaje.

1. Introducción

Internet se encuentra presente en nuestras vidas y el fenómeno aumenta día a día. Su avance se incrementa sin que lo percibamos conscientemente. Si internet es un convidado de piedra, a él se suma la avalancha de información procedente de medios audiovisuales, videojuegos y telefonía móvil. A la ingente cantidad de datos e información audiovisual en lengua materna hay que añadir la que llega de medios y lenguas extranjeras que ponen a nuestra disposición una infinidad de contenidos que constituyen una base de datos y recursos de un valor incuestionable para la enseñanza comunicativa de idiomas.

López Ardao (2013) afirma que:

Internet se está convirtiendo en un espacio donde se desarrollan procesos de aprendizaje informal que los sistemas educativos y formativos no pueden obviar. También

resulta tremendamente significativo que los propios alumnos sean los que, cada vez más, incorporen dentro de entornos educativos de tipo formal, herramientas y estrategias para el aprendizaje informal.

La afirmación de Van Brink, J. en el sentido de que "el *informal learning* no se detiene nunca" tenemos que aprovecharla y encauzar el caudal incesante y creciente de materiales audiovisuales o redes sociales para la enseñanza implícita de segundas lenguas.

2. Caracterización del "aprendizaje informal"

La primera característica es la constatación de su dimensión. *El aprendizaje informal* se presenta como una oportunidad única sin contar con el concurso de formaciones estructuradas que en su mayoría son caras sin que su calidad y efectos para los usuarios puedan ser contrastados a priori. La amplitud del fenómeno al pertenecer al ámbito privado es difícil de cuantificar. Muchos de los usuarios de este aprendizaje no son conscientes de que lo realizan ni tampoco lo validan como una aproximación a un curso de lenguas y lo vinculan más al ocio que al aprendizaje.

Tres características esenciales de este aprendizaje son:

- No existe una intención explícita de aprender la lengua
- No existe un calendario establecido

- El usuario puede no ser consciente de sus avances lingüísticos en la L2.

Definiciones:

Educación formal: la impartida en las instituciones educativas.

Educación no formal: la ofertada por organizaciones civiles o de la comunidad donde habitamos.

Educación informal: la que se recibe fuera de las instituciones educativas de cualquier tipo. La educación informal es la que recibimos en nuestras familias o de forma autónoma. La característica principal es que el aprendiente no es consciente de recibir una información que se transforma en aprendizaje.



La Unión Europea por medio de las recomendaciones del *Sello Europeo de las Lenguas* que formula cada dos años, estimula

1. *The informal learning never stops* (2008). Van Brink, J.

el aprendizaje informal de lenguas y pretende relacionarlo con cursos estructurados de manera de acelerar la enseñanza. En las directrices del programa Erasmus Plus para el período 2014-2020 la UE enfatiza este aprendizaje en el ámbito de las empresas y la forma de extenderlo para conseguir una mejora de las competencias lingüísticas en lenguas segundas, con la intención de ampliar la actividad empresarial y los intercambios comerciales en el seno de la Unión.

En una plataforma *Moodle* la autora ha dispuesto un Curso estructurado (que está visible parcialmente) de nivel A1-A2 y un Curso sobre Aprendizaje del Español por las Canciones con ejercicios. Con independencia de los dos cursos anteriores se pretende con un diseño "informal" que los usuarios accedan a recursos que se clasifican:

- Enlaces a diarios digitales para que los aprendices ejerciten por medio de la lectura la ampliación léxica.
- Enlaces a diccionarios y corpus académicos para descubrir significados y comprobación de usos preposicionales y sintácticos.
- Canciones.
- Anuncios cortos y sencillos.
- Recetas de cocina divertidas.
- Vídeos culturales de *El País* y del Museo Nacional del Prado.
- Vídeos de catas de vinos españoles.
- Series de televisión que se disponen en dos bloques:
 - La serie de Televisión Española: Isabel .
 - Las demás series de la SextaTV y Antena3.

El objetivo de la instalación en una plataforma *Moodle* es la verificación por medio de los "informes" que suministra la plataforma, identificar las preferencias de los usuarios y poder cambiar el diseño hacia unos recursos que coincidan con una mayoría de aprendientes "inconscientes" o no plenamente conscientes de su aprendizaje. La investigación va en el camino que señala la UE de vincular estos aprendizajes informales que podemos calificar de aleatorios en cuanto a su frecuencia y visionado de recursos, con

un curso formal estructurado. Las intenciones de la UE son elogiadas, se pueden contestar por los resultados de la investigación. Toffol y Sockett (2010) definen en francés el término como:

(...) apprentissage informel de l'anglais en ligne comme étant un processus émergent lié à une intention communicative, qui ne se déroule pas selon un planning fixe, ni dans le cadre d'une activité organisée d'apprentissage.

Se entiende por "aprendizaje informal" aquel que no se estructura en forma de cursos o formaciones prediseñadas. Como indica Sockett (2012):

L'apprenant n'est pas nécessairement conscient de cet apprentissage informel.

Algunos autores prefieren denominar al aprendizaje informal como "desarrollo lingüístico". Así el visionado de películas extranjeras en versión original con o sin subtítulos se considera un aprendizaje informal. Lo informal se intenta incorporar a procesos de aprendizaje estructurados mediante la organización de este tipo de visionados con enlaces situados en una plataforma *Moodle* o similar. Se trata de que el usuario de la plataforma se encuentre a gusto con los contenidos —en su mayoría películas, canciones, vídeos culturales, anuncios divertidos, etc.— y permanezca en ella el mayor tiempo posible. Este contacto con la segunda lengua objeto del interés se podría considerar como una inmersión incompleta en la que faltaría para ser total la interacción oral con otros hablantes. La destreza que más se desarrolla es la comprensión oral, sin olvidar que el contacto con estructuras de la segunda lengua aporta mejoras en la ampliación del léxico y por ende en la comprensión y producciones escritas y orales. Sockett, G. en la revista *ALSIC* escribe:

Les récentes études de la Commission européenne (Stevens & Shield, 2010), ainsi que nos propres travaux (Sockett, 2011b; Toffoli & Sockett, 2010), ont souligné le fait

qu'un pourcentage important d'étudiants, spécialistes de disciplines autres que l'anglais, utilisent l'anglais en ligne pendant leur temps libre. L'utilisation de sites web, le choix et l'écoute de musique sur demande, le téléchargement de séries télévisées et de films, et le réseautage social figurent parmi les activités les plus fréquentes².

De los estudios que la investigación ha llevado a cabo, se observa que una mayoría de los usuarios de este tipo de enseñanza-aprendizaje informal eligen las *series de televisión* porque las estructuras lingüísticas se repiten episodio tras episodio. Estas series de televisión están escritas por un mismo guionista o un equipo de guionistas lo que implica que las estructuras sintácticas y el léxico empleado se repitan y sea más fácil su comprensión. Los investigadores observan :

Le choix de séries, plutôt que de films ou d'autres contenus, se fondait sur la constatation que les apprenants regardaient souvent ces émissions et sur l'hypothèse que les structures langagières que l'on y trouve étaient relativement uniformes d'une série à l'autre.

Cada una de las películas es obra de un autor, escritor o guionista diferente lo que produce que sus estructuras se diferencien de unas a otras y se reduce la comprensión.

La pregunta que los investigadores se hacen es si este aprendizaje informal que los usuarios de una segunda lengua efectúan sin ninguna estructuración respecto a cursos formales que siguen o no, convertiría esta modalidad de aprendizaje en formal. El mismo Sockett, G. (2012) repite en la misma revista *ALSIC* que la posibilidad de transformar un aprendizaje informal incorporado a un curso formal no está suficientemente investigado:

Si l'utilisation du web social dans le cadre de cours de langue a fait l'objet de plusieurs études (Lomicka & Lord, 2009, par exemple), permettant de cerner ses affordances et d'indiquer des pistes pour son exploitation

2. Sockett, G (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Revista ALSIC*, Volumen 15, nº 2. 2012.

pédagogique, en revanche son utilisation en dehors de la salle de classe et l'impact des activités réalisées sur l'apprentissage formel constituent un domaine insuffisamment étudié en recherche, notamment parce qu'il échappe à l'observation et à l'influence de l'enseignant. Toutefois, toute démarche réellement centrée sur l'apprenant nécessite la prise en compte de ces activités informelles au même titre que celles ordonnées par l'enseignant.



El fenómeno de lectura y, sobre todo visionado de series televisivas se amplifica. Los profesores necesitamos investigar la relación de estos procesos con el aprendizaje estructurado y si relacionarlos supone una ventaja o una desventaja para los usuarios. En ese sentido la Unión Europea formula cada dos años a través de su Sello Europeo de las Lenguas unas recomendaciones entre las que sorprenden para el periodo 2014-2015 la presentación de trabajos y proyectos que relacionen el aprendizaje informal, de lenguas y deportes, para incluirlos en los procesos estructurados. Aunque no estemos muy de acuerdo³ en relacionar las lenguas con los deportes ya que el campo que se abre a la investigación se encuentra huérfano de trabajos, estudios e investigaciones, pensamos que antes de priorizar este ámbito de lenguas y deportes, se precisa culminar las investigaciones entre el aprendizaje informal por medio de series y/o canciones: campo casi virgen pero algo más trabajado.

En el artículo⁴ *L'apprentissage informel en ligne: nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais*, los investigadores Sockett y Kusyk exponen una síntesis de sus trabajos de observación durante cuatro años de estos procesos informales. La producción

en lengua inglesa de infinidad de contenidos audiovisuales facilita estos procesos de aprendizaje informales. Estos investigadores se refieren a las películas, series de TV y canciones para las que se requiere una comprensión y, en el caso de interacción con otros hablantes —por medio de blogs, foros o de redes sociales— completar la relación a través del escrito, lo que requiere una producción en lengua inglesa. Los autores citados realizan su trabajo en el marco de un LANSAD⁵ y explican cómo la didáctica de segundas lenguas se desarrolla por medio de cursos estructurados tradicionales sea en forma presencial u *online*.

(...) otros factores fuera del ámbito de las clases pueden influenciar en las competencias lingüísticas de los usuarios. Es el caso de la influencia sobre la comprensión de las series televisadas en versión original en ciertos países.

Estudios como el de Bonnet (2002) muestran también que la comprensión oral en inglés en Dinamarca, Suecia y Holanda de emisiones que van subtituladas, es muy superior a la de otros países como Francia o España donde el doblaje es habitual. En los test, la comprensión oral en los primeros países es del 65% mientras que en los dos últimos es del 35%.

3. Las lenguas y su aprendizaje como un sistema complejo y dinámico

El aprendizaje de segundas lenguas es un *sistema complejo y dinámico* cuya característica esencial es la no linealidad, es decir que a determinadas estrategias, procesos o actuaciones no se corresponden los mismos resultados; en otras palabras, que no existe una correspondencia entre ejercicios/tareas y sus consecuencias. Al estar el aprendizaje de lenguas encuadrado en una ciencia social no exacta o matemática, los ejercicios y resultados pueden no corresponderse. Unas actividades y/o tareas pueden producir mejores resultados que

otras. Según Polguère, la lengua no sólo es un sistema complejo y dinámico sino que está constituido en su mayoría por signos lingüísticos léxicos (una nebulosa como lo califica) y como tal es: ambiguo, irregular y arbitrario. La consecuencia es la no linealidad del aprendizaje por lo que se precisa incorporar a los cursos estructurados no sólo las tareas/actividades tradicionales sino cualquier recurso o dispositivo que pueda aumentar la eficacia del aprendizaje. Sockett, G. en ALSIC (2012):

Si l'apprenant a encore comme unique point de contact avec la langue cible l'enseignant, le manuel et la salle de classe, cela n'est pas le cas pour la quasi-totalité des étudiants apprenant l'anglais. L'utilisation d'Internet pour l'écoute de chansons en anglais et le téléchargement de séries télévisées et de films en langue anglaise font partie des pratiques majoritaires des étudiants, selon plusieurs études. Chacun évolue donc dans son développement langagier avec une expérience unique de la langue cible, selon ses caractéristiques personnelles (styles et stratégies d'apprentissage, motivations, etc.), ce qui conduit également à des profils uniques et imprévisibles de développement.



La idea convencional de *exposición a la lengua* en el sentido de incorporar el *input* al lexicón parece que pierde terreno en favor de un *aprendizaje no lineal* y dependiente de otros

3. No nos parece mala la idea pero es un campo lleno de dificultades al no estar investigado y ser un fenómeno reducido.

4. Sockett, G. et Kusyk, M.(2013). « *L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais* ». Revista APLIUT, Vol. XXXII N° 1 | 2013. URL : <http://apliut.revues.org/3578>

5. Lenguas para especialistas de otras disciplinas.

factores distintos de los datos recibidos del *input*.

Según la investigación la absorción o el proceso de aprendizaje pasaría por fases de expansión en las que el aprendizaje ocurre con rapidez y otros periodos que se caracterizan por su lentitud. Algunos investigadores ponen los símiles de caminar y correr y se interesan no sólo por las fases sino por los periodos interfases. En este tipo de aprendizaje resulta evidente que la comprensión oral o auditiva son las que resultan más favorecida y en las que el usuario se da cuenta de sus progresos. Añadimos que en este aprendizaje informal se produce una mejora de la audición y el léxico se incrementa de manera notable con el efecto que produce en la comprensión lectora y en la producción. En ese sentido se trata de investigar si la incorporación de enlaces a series televisivas desde una plataforma se puede considerar como la transformación de un *aprendizaje informal* en uno *formal* y si se desvirtuaría la informalidad del mismo.

« El aprendizaje de segundas lenguas es un sistema complejo y dinámico cuya característica esencial es la no linealidad, es decir que a determinadas estrategias, procesos o actuaciones no se corresponden los mismos resultados »

Se trata de *disfrazar* el uso de la plataforma para que el usuario se sienta a gusto en su navegación y disponga de más recursos -a parte de las ya citadas series televisivas, como películas, canciones, anuncios divertidos o vídeos culturales- sin que la oferta de enlaces agobie a los alumnos.

(...) *l'évolution du positionnement de l'apprenant vis-à-vis du site, d'abord envisagé comme une source d'informations, puis comme un lieu de rencontres grâce au forum et enfin comme un espace d'apprentissage*

(*réciproque*). *Sa présence modifie aussi la structure du site (Sockett, 2012)*⁶.

La anterior idea de Sockett, G. (2012) coincide con nuestro concepto de que el aprendizaje informal encuadrado o no en un curso estructurado se debe institucionalizar en una plataforma convenientemente tutorizada. La incorporación de enlaces a diccionarios y corpus para verificar la corrección de estructuras y una metodología de construcción de corpus por los usuarios que pretende la lectura y la escritura pueden ser complementos de la plataforma *Moodle*.

Se precisa —una vez instalada la *estructura informal de aprendizaje* de la segunda lengua— investigar mediante observación y registros (informes) si el proceso supuestamente informal se puede calificar como tal y si resulta atractivo y se usa. El mismo investigador Sockett, G. en otro trabajo de (2007)⁷ decía:

Les sites Web pour l'apprentissage des langues peuvent être conçus pour un apprentissage indépendant ou bien faire partie d'un dispositif plus large, cette dernière possibilité étant plus favorable à l'approfondissement de l'expression orale et écrite avec un interlocuteur humain. Ainsi les approches de type dispositif mixte / FOAD (Formation Ouverte et À Distance) prennent une place importante dans les formations.

La recherche en didactique des langues s'oriente depuis quelques années vers l'approche actionnelle, et l'apprentissage par tâches qu'elle sous-entend. L'excellent dispositif Virtual Cabinet est un exemple intéressant de la convergence de ces deux tendances. Le dispositif est à la fois volumineux, réunissant plus de cinquante documents authentiques et préfabriqués, et motivant pour l'apprenant par le biais de la large autonomie qui lui est laissée dans sa résolution de la tâche proposée.

Nuestro parecer y experiencia en el trabajo con plataformas virtuales y tutorizadas nos permite escribir que los dispositivos

voluminosos como los que propugna *Virtual Cabinet* y su autor Guichon, N. no son propicios para el aprendizaje informal por su excesivo tamaño que "marea" a los usuarios. Nuestra experiencia en este tipo de dispositivos y después de introducir cambios a sugerencia de los aprendientes nos inclina a no instalar numerosos (o excesivos) recursos y contenidos porque pueden ser contraproducentes. Los usuarios prefieren unos recursos muy productivos e interesantes que una infinidad de enlaces. Otro aspecto que hay que considerar es que los recursos/enlaces hay que verificarlos de forma constante ya que en muchas ocasiones una serie muy visitada se elimina y se prefiere sustituir por otra *más novedosa* con rapidez. Los usuarios se inclinan, de acuerdo con nuestra experiencia, por series televisivas y canciones y rehúyen de las películas largas.

Sockett enfatiza en la *autonomía* y nosotros coincidimos con él en la creación de *espacios de libertad y autónomos* porque las preferencias de los usuarios una vez recibidas instrucciones de cómo actuar y/o interactuar en la plataforma y sus *foros*, prefieren elegir sus lecturas, sus canciones y sus visionados de series. Eso sí, quedan en manos del alumno un sinfín de actividades que, de acuerdo con Nissen, denominamos encadenadas. En el caso de las tareas —y coincidimos con el MCER y su perspectiva accional en el aprendizaje de lenguas a través de tareas o *tasks*—, diseñamos unas *tareas encadenadas* en las que el usuario elige el recorrido entre varios propuestos. Las tareas van desde las más sencillas de desarrollo de fichas léxicas orientadas al aprendizaje de colocaciones y locuciones a las más elaboradas que propone el Lextutor que pueden ser investigaciones lingüísticas más o menos complicadas. Por supuesto, se necesita la comprobación de los progresos lingüísticos de los usuarios en comparación con otros que no han utilizado la plataforma.

El concepto de *aprendizaje informal* requiere que el usuario piense que el visionado de

6. Sockett, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic*, Vol. 15, n° 2.

7. Sockett, G. (2007). Analyse de sites et logiciels. Analyse de "Virtual Cabinet". *Revista Alsic*. Vol. 10, n° 2.

series televisivas es parte de su ocio e incluso que se imagine que la plataforma no forma parte de una estructura de aprendizaje de segundas lenguas:

Plusieurs caractéristiques de l'AIAL nous permettent de le situer au sein des perspectives qui considèrent l'apprentissage des langues comme un système complexe et dynamique. D'abord, le caractère non-linéaire du développement langagier, qui émerge d'une très grande variété d'interactions impliquant des utilisateurs de la langue et divers médias, se manifeste dans des phases d'accumulation et de tassement qui ne dépendent pas directement de changements dans l'input... conduisant parfois à une montée rapide en hauteur, et parfois à un affaissement du tas indépendamment du débit entrant, l'acquisition de la langue connaît des phases de progrès rapide et des phases de consolidation qui ne dépendent pas directement des caractéristiques de l'input langagier (Van Geert 2008; Larsen-Freeman & Cameron 2008).



Los investigadores subrayan como una de las características principales de este aprendizaje la enorme individualización. De acuerdo con Van Geert (2008) verificamos que los usuarios se sienten más cómodos con unos recorridos individualizados con actividades y tareas también individuales mientras que les seduce la idea de participar, colaborar y escribir en los foros. El recurso "chat" no tiene tanto uso debido a su sincronía que obliga a los usuarios a estar presentes al mismo tiempo.

Van Geert (2008), citado por los investigadores, comprueba como el subtítulado⁸ que puede ser favorable en los primeros compases del proceso, cuando el usuario consigue una

mejor competencia en inglés, puede ser una rémora para continuar con el proceso. Van Geert piensa que el hecho de disponer de dos canales, el audio y el escrito, supone una gran carga cognitiva. Alega la diferencia entre dos universos, el primero el de las clases de lengua programadas para que los usuarios realicen las mismas actividades al mismo tiempo; este segundo, en el que el alumno decide el tiempo que dedica a lo que calificamos como una *inmersión incompleta* el tiempo que decidan. El aprendizaje informal responde a otras motivaciones diferentes a las de los cursos formales y se adapta siempre que el proceso lo incorporemos a una plataforma LMS (*Learning management system* / sistema de gestión para la enseñanza) al estilo de cada usuario. Otro detalle importante puesto de manifiesto en la investigación de Van Geert es la diferencia de nivel entre los que dedican al visionado de series más de una vez por semana y los que no lo hacen (usuarios regulares y usuarios ocasionales):

En distinguant entre les spectateurs réguliers (ceux qui regardent plus d'une fois par semaine) et les spectateurs occasionnels (ceux qui regardent moins d'une fois par semaine) nous avons pu observer une différence significative entre les scores des deux groupes, et cet écart se confirme dans une comparaison entre spectateurs réguliers et occasionnels se réclamant d'un même niveau en compréhension orale (en l'occurrence B2 du CECRL), suggérant ainsi un effet positif du visionnement des séries en ligne.

La otra parte de la investigación se refiere a:

(...) cette étude comprenait un questionnaire sur les habitudes de visionnement des apprenants. Celui-ci nous a permis d'approfondir nos connaissances jusqu'ici limitées sur la fréquence et la manière dont ce public visionne des séries en ligne. Nous avons appris que presque la moitié des étudiants en regardent plus d'une fois par semaine, un quart parfois (entre une fois par semaine et une fois par mois), un quart rarement (moins d'une fois par mois), et 6 % jamais. Un total de 62 % téléchargent leurs séries et 30 % les regardent en streaming. De façon similaire, 59 % les regardent en version

originale sous-titrée en français alors que 28 % les visionnent avec sous-titres en anglais. Ces derniers chiffres ne reflètent pourtant pas les modes de visionnement souhaités par les apprenants – 40 % aimeraient regarder dans un mode autre que celui dans lequel ils regardent actuellement et ainsi évoluer vers un visionnement sans recours au français.

Lo que indica Sockett en su escrito sobre los subtítulos en la versión original inglesa o en francés -donde la encuesta deja entrever las preferencias de una mayoría que se inclina por el subtítulado en su L1- no coincide con el consenso de la investigación que indica la conveniencia de en una primera fase del visionado de películas con subtítulos en la misma L2 y en una fase más avanzada sin ningún subtítulo.

Lo cierto es que en las amplias divergencias entre investigaciones y sus conclusiones lo único que resulta evidente con el visionado de series en su V.O. es su productividad para los aprendientes de esa lengua. Nuestro interés por el aprendizaje informal a través del visionado de series televisivas y canciones, que orientamos a través de una plataforma Moodle, en concreto <http://corpustext.milaulas.com>, nos llevó desde el inicio de la experiencia a un diseño en el que la lectura por medio de la construcción de corpus textuales fuera el primer objetivo y el desarrollo del léxico a través de las fichas léxicas debería haber sido la prioridad de los usuarios. No fue así y desde el primer momento se dirigieron en su inmensa mayoría al visionado de series de TV y, en menor medida, a canciones y dejaron de lado la lectura y la ampliación léxica.

« El concepto de aprendizaje informal requiere que el usuario siga pensando que el visionado de series televisivas es parte de su ocio e incluso que se imagine que la plataforma no forma parte de una estructura de aprendizaje de segundas lenguas »

La experiencia (a través de los informes que suministra la plataforma Moodle a su administrador) nos obliga a pensar en la trascendencia del aprendizaje informal ya que

8. En lo que respecta al subtítulado ver nuestro trabajo (2013). *Visionado de series y películas con subtítulos o sin ellos.*

la mayoría de alumnos escogió este recorrido. La siguiente conclusión es que los recursos de aprendizaje informal deberían separarse e instalarse en otra plataforma. Lo expuesto puede parecer extraño o extravagante, pero es un hecho constatado que los aprendientes se separan de los aprendizajes formales y que prefieren, siempre que dispongan de un cierto nivel, un recorrido autónomo y poco -o nada- estructurado. Esto iría en contra del criterio y directrices de la Unión Europea que pretende la incorporación de estos aprendizajes informales a cursos estructurados. Según nuestro siempre modesto entender, estos aprendizajes informales deben caminar por la vía de la autonomía, del libre albedrío de los alumnos; eso sí, siempre que se les proporcione recursos y contenidos auténticos y de calidad, útiles y que los usuarios perciban como ocio, diversión y entretenimiento.

Coincidimos con la UE en infinidad de puntos expuestos en sus directrices del Sello Europeo como la introducción de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas, el empleo de las TICs en las aulas, la enseñanza online frente a la presencial, la promoción de plataformas LMS y la innovación en metodología. Por supuesto coincidimos también en que la forma de llevar a cabo lo anterior es mediante el concepto de perspectiva accional y en la tarea como su instrumento; también según la autenticidad, actualidad, utilidad y especificidad de las tareas de cada usuario.

En este aspecto de la especificidad del usuario que el propio MCER pone como objetivo prioritario —el alumno es el centro del proceso de aprendizaje— creemos que debe imperar en el diseño metodológico de una plataforma LMS. Creemos que tener una serie de enlaces o recursos genéticos aptos para todos los usuarios en una plataforma es un error; nos inclinamos por clasificar a los aprendientes en diferentes plataformas de manera que cada uno elija la que más coincida con sus intereses y gustos personales. Se necesita completar la investigación con encuestas o informes de la plataforma.

Referencias bibliográficas

- ELKE, N. (2011). "Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui", en *Revista Alsic*, vol. 14.
- LOMICKA, L. y LORD, G. (2009). *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*. San Marcos, TX: Calico.
- LÓPEZ, A. (2013). "Aprendizaje informal y gamificación, elementos indispensables en la educación que nos viene" [en línea], en *Boletín Scopeo*, nº 91. Disponible en: <http://scopeo.usal.es/aprendizaje-informal-y-gamificacion-elementos-indispensables-en-la-educacion-que-nos-viene/>.
- POLGUÈRE, A. (2002). *Notions de base en lexicologie*. Montréal: Université de Montréal.
- SOCKETT, G. (2007). "Analyse de Virtual Cabinet", en *Revista ALSIC*, vol. 10, nº 2.
- SOCKETT, G. (2012). "Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais", en *Revista ALSIC*, vol. 15, nº 2.
- SOCKETT, G. y KUSYK, M. (2013). "L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donnée pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais" [en línea], en *Revista APLIUT*, vol. 22, nº1. Disponible en: <http://apliut.revues.org/3578>.
- SOCKETT, G. y TOFFOLI, D. (2010). "How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools" [en línea], en *Asp*, nº 58, 125-144. Disponible en: <http://asp.revues.org/1851>.
- SOCKETT, G. y TOFFOLI, D. (2012). "Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities" [en línea], en *ReCALL*, vol.24, nº 2, 138-151. Resumen disponible en: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8553296>.
- UNIÓN EUROPEA (2013): *Portal educativo dedicado al aprendizaje informal* [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es
- VAN BRINK, J. (2008). *Informal learning, APL and learning styles* [presentación en línea]. Disponible en: http://apl.sintact.nl/user_bijlagen/apl/beheerder/Formal_and_informal_learning_presentatie_ljubljana_versie.ppt.
- VAN GEERT, P. (2008). "An introduction to complex dynamic systems", en *Modern language journal*, vol. 2, nº 92, 179-199.
- VAN GEERT, P. y STEENBEEK, H. (2008). *A complexity and dynamic systems approach to development: Measurement, modeling and research*. Holanda: Universidad de Groningen.



Loreto Gómez López-Quiñones

loreto.golopez@gmail.com

Universidad de Granada



Montserrat Chanivet

montsechanivet@hotmail.com

Universidad de Barcelona - Profesora de ELE

PROPUESTA DIDÁCTICA: ANDALUCÍA, TIERRA DE POETAS

Con este trabajo queremos insistir en la importancia de desmontar clichés y estereotipos (tradicionalmente) usados en exceso en la clase de ELE. Para ello, presentamos una propuesta didáctica que gira en torno al tema de la poesía andaluza alejándonos de temas más tópicos como el flamenco, la playa y los monumentos más emblemáticos. Presentando Andalucía como una tierra de poetas, trabajaremos las cuatro destrezas e introduciremos aspectos gramaticales como el uso y contraste entre todos los tiempos pasados del indicativo.

1. Introducción

Para alcanzar con éxito la competencia comunicativa, en la lengua meta es esencial estimular la percepción positiva de sus hablantes; este deseo de saber más sobre los otros es un acicate enormemente efectivo para la motivación del aprendiz. A menudo, lo que más nos llama la atención de un alumno extranjero es la fascinación -más o menos "superficial"- que éste siente por algunos tópicos de nuestra cultura. Sin embargo, los profesores de ELE debemos trabajar con el

firme propósito de erosionar en lo posible estos estereotipos. Según Graciela Malgesini: "Un estereotipo es la percepción exagerada y con pocos detalles, simplificada, que se tiene sobre una persona o grupo de personas que comparten ciertas características, cualidades y habilidades, y que buscan justificar o racionalizar una cierta conducta en relación a determinada categoría social" (2000: 406). El problema con los estereotipos es que a menudo se usan de una forma prejuiciosa y negativa para justificar comportamientos discriminatorios. Los estereotipos más frecuentes son los nacionales, es decir los que intentan describir a los habitantes de una nación y normalmente los articulan los habitantes de otras naciones. Estos estereotipos suelen ser prejuiciosos y basados en el desconocimiento. Por lo tanto, para crear esa actitud positiva es importante ser muy cuidadoso a la hora de tratar los estereotipos.

En este sentido, Andalucía suele utilizarse como paradigma de los tópicos nacionales más frecuentes: en Andalucía hay sol y playa, dormimos la siesta, bailamos flamenco, creemos en la familia tradicional, nos gusta la fiesta, somos machistas, alegres, divertidos,

exagerados, religiosos, etc. Éstos son solo algunos de los tópicos que más se repiten en el imaginario de los estudiantes de español como lengua extranjera. Dolores Soler Espiauba en su artículo sobre la imagen de España en los manuales de ELE, explica de una forma muy clara esta estereotipación:

Durante los años de vigencia de los métodos gramaticales y estructurales, los contenidos venían subordinados al aprendizaje de las reglas gramaticales [...] con la consiguiente pobreza temática. Esta dependencia ha sistematizado a menudo la información sobre el país presentado (país y no sociedad), fomentando los tópicos y lugares comunes: la familia en su esquema más tradicional, la mujer reducida a su papel de ama de casa, la corrida, el flamenco, el mundo gitano, el piropo, así como la exclusividad de ciudades emblemáticas [...] (1994: 480).

Muchos son los cambios que hay en la enseñanza de español como lengua extranjera en los últimos años y el principal es la irrupción de los enfoques comunicativos. Asimismo, hay una vuelta de la literatura a las aulas; la literatura es un excelente

recurso para mostrar la cultura de un país más allá de tópicos y estereotipos; la literatura (y sus autores) está inmersa en un determinado contexto sociocultural y por lo tanto, ella misma es un reflejo lingüístico de diferentes manifestaciones de los miembros pertenecientes a una comunidad cultural y lingüística. Además, la literatura nos permite hablar de temas universales que nos afectan en nuestra dimensión más puramente humana con independencia de la cultura a la que pertenezcamos o del idioma que hablemos; es decir, a través de la literatura podemos tratar temas universales como el amor, la muerte, la guerra, el exilio, etc. Temas que pueden darse en cualquier comunidad o cultura y que hacen más hincapié en lo que nos une que en las especificidades que nos separan.

Los beneficios del uso de la literatura en la clase de ELE son innegables; los textos literarios son materiales auténticos que funcionan como una muestra real de nuestro legado cultural. María Sequero Ventura (2015) habla de las innumerables ventajas del uso de la literatura en la clase de español como lengua extranjera; nos permite trabajar las cuatro destrezas (hablar, leer, escribir y comprender), es una fuente de placer y de enriquecimiento personal cultural, ayuda al conocimiento y mejor comprensión de la cultura, fomenta la simpatía hacia el país en cuestión, tiene la capacidad de motivar a los estudiantes y algunos temas literarios son de carácter universal y, por tanto, pueden resultar cercanos a nuestros estudiantes. De esta manera, como afirma Teresa Colomer, nos aseguramos de que los alumnos perciban la lectura literaria como una actividad que les concierne personalmente y que forma parte de su mundo (1991: 27). Es indudable que la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa (Sáez, 2011: 9). Como afirma Christine Nuttall: *The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best*

way is to read extensively in it (1982: 168); es decir, que la mejor manera de mejorar nuestro conocimiento de una lengua extranjera es vivir en el extranjero y hablar con sus habitantes. La siguiente mejor manera sería leer mucho sobre ello.

« Los beneficios del uso de la literatura en la clase de ELE son innegables; los textos literarios son materiales auténticos que funcionan como una muestra real de nuestro legado cultural »

Por otro lado, la utilización de los textos literarios en las aulas de ELE nos obliga a replantearnos no solo nuestra metodología en la enseñanza de lenguas, sino también el propio concepto de literatura. Como afirma Begoña Sáez: "No estamos ante una lengua diferente, sino ante un uso lingüístico que actualiza determinadas posibilidades del sistema de la lengua" (2011: 58). Debemos romper la idea de que la literatura es un lenguaje complejo e inaccesible para nuestros alumnos aprendices de ELE. De hecho, en los textos literarios conviven muchos tipos de expresión oral, muchos de ellos bastantes coloquiales. Por lo tanto el texto literario es un recurso tan apropiado como cualquier otro material:

Democratizar la literatura y los saberes literarios no implica perderles el respeto, sino ofrecer a todo el mundo la posibilidad de ejercitar, ya sea como intérprete, ya sea como autor, esa forma de inteligencia emocional que sólo se desarrolla a través de los textos literarios (Sanz, 2006: 353).

En este empeño que describíamos más arriba por alejarnos de los tópicos, en las dos primeras sesiones de nuestra propuesta didáctica, presentamos Andalucía no como una tierra de flamenco, toros, sol y playa, sino como una tierra de poetas. En su artículo sobre el uso de la poesía en la enseñanza del español, Carlos Ferrer analiza las causas de la ausencia de los textos poéticos en las aulas de ELE y explica cómo habrá que esperar hasta los años 90 para volver a ver de forma algo

más frecuente la poesía en las aulas de ELE. Esta revalorización se produce al considerar los textos literarios en general, y poéticos en concreto, como muestras culturales de la lengua y documentos auténticos mucho más estimulantes y motivadores para el alumno que los textos elaborados para la enseñanza (Ferrer, 2009: 2).

En la tercera y última sesión de nuestra propuesta didáctica, nos centramos en Federico García Lorca; este poeta granadino es, no solamente un clásico, sino también probablemente nuestro autor más conocido a nivel internacional. No obstante, sigue siendo un gran desconocido para la mayoría de los estudiantes extranjeros que, en muchas ocasiones, solo conocen de él su nombre y su temprana muerte en la guerra civil española. También aquí hemos querido huir de los tópicos y de sus poemas más conocidos o más cercanos al flamenco o a la tradición popular andaluza. En su lugar, hemos preferido utilizar una de las cartas que escribió a su familia desde Nueva York.

El uso del género epistolar tiene muchas ventajas en la clase de ELE. Las cartas son solo un buen ejemplo de la lengua en su uso social y un género fronterizo entre la lengua hablada y la lengua escrita. Además, se trata de un tipo de discurso que puede resultar motivador por su proximidad, porque presenta una estructura que les resulta familiar a nuestros alumnos y porque no es "un género sacralizado como el de la literatura" (García, Sánchez y Marco: 110-112). En el caso concreto de nuestra unidad didáctica, se trata de un material especialmente interesante para los estudiantes extranjeros puesto que expresa el universo poético de García Lorca en un momento histórico muy concreto y su particular visión en el choque cultural que supone enfrentarse a una ciudad como Nueva York para una persona proveniente de Andalucía. En nuestra opinión, esa lectura cultural que realiza el poeta en los años 20 del siglo pasado es enormemente actual y muy útil para entender procesos interculturales y transnacionales.

« *La mejor manera de mejorar nuestro conocimiento de una lengua extranjera es vivir en el extranjero y hablar con sus habitantes. La siguiente mejor manera sería leer mucho sobre ello* »

2. Descripción de la actividad



Nivel:

B1-B2

Objetivos:

Didácticos: expresar y justificar opiniones; valorar hechos, personas, objetos y lugares; describir personas, objetos y lugares; expresar intereses, gustos y preferencias; pedir información; preguntar información personal; preguntar si se está de acuerdo; preguntar por gustos y preferencias; narrar hechos en pasado.

Competenciales: usar el lenguaje como medio de transmisión de valores, fomentar los valores interculturales y la diversidad lingüística; usar otras artes como la literatura o la música en relación con el lenguaje fomentando además la capacidad creativa del alumno; hacer uso de las experiencias y conocimientos previos del alumno.

Contenidos:

Gramaticales: repaso del contraste entre pretérito indefinido y pretérito imperfecto; repaso de las formas y usos del pretérito pluscuamperfecto; repaso del uso del pretérito perfecto; contraste entre todos los pasados del modo indicativo.

Culturales: geografía de Andalucía, acercamiento a los poetas andaluces.

Léxicos: gentilicios de las provincias andaluzas; repaso del vocabulario de las descripciones físicas; vocabulario relacionado con la poesía; vocabulario relacionado con las biografías.

Tiempo:

3 sesiones

1. Sesión Introductoria: *Andalucía en verso* (30 minutos).
2. Segunda Sesión: *Poesía en pretérito* (1 hora y media).
3. Tercera Sesión: *Federico García Lorca* (1 hora y media).

Materiales:

Fotocopias de la unidad didáctica y acceso a internet.

2.1. Sesión Introductoria: *Andalucía en verso*.

2.1.1. En parejas, hacemos una encuesta sobre hábitos de lectura:

- ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
- ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura semanalmente?
- ¿En qué momento del día sueles leer?
- ¿Dónde lees normalmente? ¿En casa, en la biblioteca, en una cafetería?
- ¿Has leído algo de literatura española?
- ¿Qué escritores españoles conoces?
- ¿Qué tipo de literatura te gusta leer? ¿Por qué?
- ¿Te gusta la poesía? ¿Por qué?

2.1.2. *Gentilicios andaluces. Une el nombre de cada poeta con su gentilicio:*

(Gentilicio es un adjetivo o un sustantivo que se utiliza para indicar de qué lugar es originaria una persona o una cosa)

a) Rafael Alberti	1. Onubense
b) Joaquín Sabina	2. Granadino/a
c) Juan Ramón Jiménez	3. Malagueño/a
d) Juana Castro	4. Almeriense
e) Emilio Prados	5. Cordobés/a
f) Antonio Machado	6. Jienense
g) Aurora Luque	7. Sevillano/a
h) Federico García Lorca	8. Gaditano/a

2.1.3. Mira el siguiente mapa de Andalucía con un poeta representativo para cada provincia. Une cada foto con una breve descripción de cada poeta:

a. **Rafael Alberti** (1902-1999) nació en Cádiz y fue un destacado miembro de la Generación del 27. En sus últimos años, era muy típico verlo con su largo pelo blanco y un gorro negro.

b. **Joaquín Sabina** nació en un pueblo de Jaén en 1949. Es uno de nuestros más lúcidos poetas contemporáneos, pero es más conocido como cantautor.

c. **Juan Ramón Jiménez** nació en Huelva en 1881. Recibió el premio Nobel de Literatura en 1956 y murió poco después. Era muy elegante, solía llevar traje de chaqueta y una distinguida barba blanca.

d. **Juana Castro** es una poetisa nacida en Córdoba en 1945. Tiene el pelo corto y una continua sonrisa afable.

e. **Emilio Prados** (1905-1959) nacido en Málaga, es un poeta perteneciente a la Generación del 27. Era moreno, de pelo corto y casi siempre llevaba sus inconfundibles gafas redondas.

f. **Antonio Machado** (1875-1939) poeta sevillano muy conocido a nivel nacional. Sus poemas se caracterizan por un tono nostálgico y melancólico. Desde muy joven tenía aspecto de señor mayor, con su inseparable sombrero.

g. **Aurora Luque** nació en Almería en 1962. Es una de las poetisas andaluzas con más proyección nacional. Tiene una melena negra y ondulada y un aire juvenil.

h. **Federico García Lorca** fue un poeta granadino de la Generación del 1927 y asesinado en 1936 al inicio de la guerra civil española. Era moreno, con un pelo brillante y ondulado. Le gustaba llevar pajarita. Es probablemente el poeta español más conocido internacionalmente.



PRETÉRITO IMPERFECTO	PRETÉRITO INDEFINIDO
Habitualmente, con frecuencia: <i>Joaquín Sabina <u>cantaba</u> todos los días en el metro de Madrid.</i>	Un acontecimiento o una ocasión específica: <i>El año pasado <u>fui</u> a un concierto de Joaquín Sabina.</i>
Los límites temporales no son muy claros: <i>Rafael Alberti <u>vivía</u> en Cádiz.</i>	Los límites temporales son muy claros: <i>Rafael Alberti <u>vivió</u> en Roma durante catorce años.</i>
Explicación de una causa o motivo: <i>Antonio Machado se exilió a Francia porque <u>tenía</u> miedo de las represalias políticas.</i>	Se ve movimiento, hace avanzar la acción: <i>En 1907, Antonio Machado <u>llegó</u> a Soria, <u>empezó</u> a trabajar como profesor, <u>conoció</u> a Leonor y <u>se casó</u> con ella.</i>
Si tenemos dos acciones (una acción interrumpida y otra acción que interrumpe), la acción interrumpida siempre va en pretérito imperfecto: <i>Cuando Lorca <u>estudiaba</u> en Madrid, conoció a otros poetas de la Generación del 27</i>	Si tenemos dos acciones (una acción interrumpida y una acción que interrumpe), la acción que interrumpe siempre va en pretérito indefinido: <i>Cuando Lorca estudiaba en Madrid, <u>conoció</u> a otros poetas de la Generación del 27</i>
Descripciones generales: De cosas: <i>La revista de Emilio Prados <u>se llamaba</u> Litoral</i> De situaciones: <i>En los años 20, la creación poética en España <u>era</u> muy prolífica.</i> De personas (físicas y psicológicas): <i>Emilio Prados <u>era</u> moreno y tenía gafas.</i> Del tiempo atmosférico: <i>Cuando Antonio Machado llegó a Francia, <u>hacía</u> mucho frío y llovía.</i> Del horario: <i><u>Eran</u> las 12 de la noche.</i> De sentimientos: <i>Juan Ramón Jiménez <u>se sentía</u> aislado e incomprendido.</i>	

2.2. Segunda Sesión: Poesía en pretérito

REPASO DEL CONTRASTE ENTRE PASADOS



Completa las biografías de estos tres poetas andaluces con la forma correcta del verbo en pretérito imperfecto o pretérito indefinido:

Rafael Alberti: _____ (nacer) en una familia de origen italiano que _____ (dedicarse) al negocio del vino en Cádiz. En 1925 _____ (recibir) el Premio Nacional de Poesía por su libro *Marinero en Tierra*. Los poemas de este libro _____ (tratar) principalmente de la nostalgia que _____ (sentir) por el mar. En Madrid _____ (conocer) a Federico García Lorca, y otros jóvenes autores que _____ (crear) el grupo poético español más importante del siglo XX que _____ (llamarse) Generación del 27. Tras la Guerra Civil Española _____ (tener) que exiliarse porque _____ (ser) militante del Partido Comunista español. No _____ (poder) regresar a España hasta 1977, después de la muerte de Franco. Alberti _____ (creer) en una ideología revolucionaria y comprometida políticamente que _____ (quedar) reflejada en sus poemas.

Federico García Lorca: es el poeta de mayor influencia y popularidad de la literatura española del siglo XX. _____ (tener) un

talento especial no sólo para la poesía, pero también para la prosa, el teatro y la música. _____ (encargarse) de la dirección de la compañía estatal de teatro «La Barraca» y con esta compañía _____ (viajar) por todo el país representando obras teatrales. _____ (morir) asesinado al empezar la Guerra Civil Española. _____ (tener) una ideología de izquierdas y _____ (ser) abiertamente homosexual. En 1928 _____ (publicar) su libro *Romancero Gitano* que _____ (girar) en torno a temas como la muerte, la luna, la noche, el cielo y el mundo de los gitanos. En 1929 _____ (realizar) un viaje a Nueva York. Su visita _____ (coincidir) con el crack en la bolsa y toda la miseria que _____ (causar). Con frecuencia, Lorca _____ (visitar) Harlem porque _____ (querer) tomar contacto con la realidad de las minorías étnicas norteamericanas y ver el lado oscuro de la sociedad estadounidense. Todas estas cosas que _____ (sentir) el poeta, _____ (quedar) plasmadas en su libro *Poeta en Nueva York*.

Antonio Machado: _____ (escribir) algunos de los libros más importantes de la poesía española. Los temas que más le _____ (gustar) eran la temporalidad, el camino, el viajero, etc. _____ (nacer) en Sevilla pero _____ (mudarse) a Soría donde _____ (trabajar) como pro-

fesor de francés. Allí _____ (conocer) a su futura mujer, Leonor, que, en aquel entonces _____ (tener) sólo 15 años. _____ (defender) una poesía humana que _____ (expresar) lo más íntimo del poeta. Son también muy famosos los poemas que _____ (dedicar) a su mujer después de su muerte. En 1939, hacia el final de la Guerra Civil Española, _____ (tener) que huir a Francia. En esa época ya _____ (estar) muy enfermo así que _____ (morir) a las pocas semanas.

2.3. Tercera Sesión: Federico García Lorca

 PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO	
Pretérito Imperfecto del verbo haber + participo del verbo principal	
Había	
Habías	Pensado
Había +	Comido
Habíamos	Dormido
Habíais	
Habían	
ALGUNOS PARTICIPIOS IRREGULARES:	
<i>abierto (abrir), dicho (decir), escrito (escribir), hecho (hacer), muerto (morir), puesto (poner), roto (romper), sido (ser), visto (ver), vuelto (volver)</i>	
 USOS DEL PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO	
ACCIONES PASADAS ANTERIORES A OTRAS ACCIONES PASADAS:	
<i>Ej.: Cuando Lorca murió, ya <u>había publicado</u> su libro <i>Romancero Gitano</i>.</i>	
A veces no aparecen las dos acciones pasadas de forma explícita en la frase, pero si hay un pluscuamperfecto, eso quiere decir que hay otra acción pasada posterior que está implícita:	
<i>Ej.: La guerra civil española ya <u>había empezado</u>.</i>	
(Cuando Lorca murió), La guerra civil española ya había empezado.	
<u>EXPERIENCIAS ANTERIORES:</u>	
<i>Ej.: Lorca nunca <u>había estado</u> en Nueva York</i>	

 **2.3.1. Lee el texto que se refiere a algunos acontecimientos de la vida de Lorca y rellena los huecos con la forma del pretérito pluscuamperfecto de cada verbo:**

A finales de los años 20 Federico García Lorca ya era muy famoso porque _____ (publicar) su libro de poemas *Romancero Gitano*. En esta obra mostró un gran sentido del ritmo y de la musicalidad. Esto era normal ya que antes _____ (versionar) muchas canciones populares. Lorca demostró siempre un gran dominio de la métrica tradicional y popular española así como un gran sentido del ritmo en la versificación gracias a que _____ (estudiar) música y piano. Cuando Lorca llegó a Nueva York ya _____ (producirse) el crack de 1929 que _____ (provocar) mucha miseria y pobreza, protestas, suicidios y colas de personas hambrientas y sin trabajo en los comedores sociales. En el verano de 1936, Lorca empezó a estar muy preocupado porque _____ (estallar) la Guerra Civil Española. Sus temores se confirmaron ya que fue asesinado en agosto de 1936. Otros poetas españoles de su generación tuvieron que exiliarse porque _____ (participar) en mítines políticos durante la guerra o permanecieron silenciados durante la dictadura de Franco.

2.3.2. Numera las imágenes para ordenarlas según se mencionan en el texto del ejercicio 2.3.1:

















USO DEL PRETÉRITO PERFECTO DE INDICATIVO

El hablante está todavía dentro del marco temporal en el que ha sucedido la acción pasada. Suele ir acompañado de expresiones como: hoy, esta semana, este año, este mes.

Ej. Esta semana he trabajado mucho.

La acción pasada ha sucedido muy recientemente. Suele ir acompañado de expresiones como. Hace poco, hace una hora, hace un rato, esta mañana, últimamente.

Ej.: Me he comido una tostada hace un rato.

Para hablar de experiencias pasadas con expresiones como: alguna vez, muchas veces, nunca, siempre.

Ej.: ¿Has viajado alguna vez en avión?

Ej.: No he estado nunca en Nueva York.

2.3.3. Lee la carta que Federico García Lorca escribió desde Nueva York a su familia. En esta carta describe el crack de la bolsa de 1929. Elige el tiempo correcto de los verbos:

Queridos padres y hermanos,

Estos días (*he tenido / tuve*) el gusto, o el disgusto, de ver la catástrofe de la bolsa de New York. Se (*han perdido / perdieron*) ¡12 billones de dólares! El espectáculo de Wall Street, del que ya os (*he hablado / había hablado*) y donde están las centrales de todos los bancos del mundo, (*era / fue*) inenarrable. Yo (*estuve / estaba*) más de siete horas entre la muchedumbre en los momentos del gran pánico financiero. No me (*podía / pude*) retirar de allí. Los hombres (*gritaban / han gritado*) y (*discutían / han discutido*) como fieras y las mujeres (*lloraban / lloraron*) en todas partes; algunos grupos de judíos (*daban / han dado*) grandes gritos y lamentaciones por las escaleras y las esquinas. Esta era la gente que se (*quedaba / había quedado*) en la miseria de la noche a la mañana. Nunca antes (*había visto / veía*) una cosa así. Los botones de la Bolsa y los bancos (*habían trabajado / han trabajado*) tan intensamente llevando y trayendo encargos, que muchos de ellos (*estaban / estuvieron*) tirados en los pasillos y no era posible despertarlos o ponerlos en pie. Las calles, o mejor dicho los terribles desfiladeros de rascacielos, (*estaban / estuvieron*) en un desorden y un histerismo que solamente viéndolo se (*podía / pudo*) comprender el sufrimiento y la angustia de la muchedumbre. ¡Y claro!, cuanto más pánico (*había / hubo*), más (*han bajado / bajaban*) las acciones, y (*hubo / había*) un momento en el que ya (*tuvo / tenía*) que intervenir el gobierno y los grandes banqueros para luchar por la serenidad y el buen sentido. En medio de la gente, los gritos y el histerismo insoportable, me (*encontré / encontraba*) a una amiga mía que me (*saludó / saludaba*) llorando porque (*había perdido / perdió*) toda su fortuna, que (*eran / fueron*) cincuenta mil dólares. Yo la (*consolé / había consolado*). Así por todas partes. Gentes desmayadas, bocinas, timbres de teléfono. Son 12 billones de dólares lo que se (*han perdido / perdían*) en las jugadas. Se ve y no se cree. Antes (*había visto / vi*) cosas increíbles pero las cosas que (*he visto / vi*) estos días no las olvidaré. Cuando (*salí / salía*) de aquel infierno en plena Sexta Avenida (*encontré / encontraba*) interrumpida la circulación. Del 16 piso del Hotel Astor se (*arrojó / había arrojado*) un banquero a las losas de la calle. Yo (*llegué / llegaba*) en el preciso momento en que (*levantaban / han levantado*) al muerto. (*Era / Fue*) un hombre de cabello rojo, muy alto. Sólo recuerdo las dos manazas que (*tenía / tuvo*) sobre el suelo gris de cemento. Este espectáculo me (*dio / había dado*) una visión nueva de esta civilización. Lo (*observé / había observado*) con gran sangre fría. Yo (*pensaba / pensé*) con lástima en toda esa gente con el espíritu cerrado a todas las cosas, expuestos a las terribles presiones y al refinamiento frío de los cálculos de dos o tres banqueros dueños del mundo.

(Adaptación de una carta escrita por Federico García Lorca a su familia en noviembre de 1929)

Referencias bibliográficas

- COLOMER, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", en *Cultura y Educación : Revista de teoría, investigación y práctica*, no 9, 21-31.
- FERRER PLAZA, C. (2009). "Poesía en la clase de ELE: Propuestas didácticas", en *MarcoELE*, no 9, 1-21.
- GARCÍA, B., SÁNCHEZ NOGALES, R. M. y MARCO, J. (2008). "Las cartas como material didáctico en ELE. Algunas propuestas" [en línea], en *Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*, 109-115. Río de Janeiro. [Consulta 19/09/2016]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/11_garcia-sanchez-marco.pdf
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000). *Guía de los conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- MAURIER, C. (1985): "Federico García Lorca escribe a su familia desde Nueva York y La Habana (1929-1930)", en *Poesía, revista ilustrada de información poética*, no 23-24, 81-82. Madrid: Ministerio de Cultura.
- NUTTALL, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londres: Heinemann Educational Books.
- SÁEZ, B. (2011). "Texto y Literatura en la enseñanza de ELE", en *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*, 57-66. Salamanca.
- SANZ PASTOR, M. (2006). "El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas", en *Anuario del Instituto Cervantes*, no 5, 349-354.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (1994). "De la España típica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de español lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad española presentamos a nuestros alumnos?", en *Actas del IV Congreso ASELE*, 479-490, Madrid. [Consulta 20/09/2016]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0479.pdf
- VENTURA JORGE, M. S. (2015). "La Literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Tejuelo*, no 21, 30-53.



María Dolores Martínez Lagares

profloلامartinez@gmail.com

Profesora de español y de francés en secundaria

APROXIMACIÓN DIDÁCTICA AL FLAMENCO Y AL FOLCLORE ANDALUZ PARA PROFESORES DE ELE: CÓMO LLEVAR EL TEMA AL AULA

Este artículo pretende ser una ayuda para los profesores de ELE que quieran elaborar unidades didácticas o actividades sobre el flamenco y el folclore andaluz buscando por parte de los alumnos la apreciación de este tema como elemento de la realidad cultural de España. Las ideas que se plantean para trabajar en clase tienen presente el interés por comunicar, el trabajo colaborativo y las TIC. Se presentan catorce ideas sobre diferentes aspectos como la geografía de Andalucía y el origen del flamenco, lo que sabemos o creemos saber del flamenco, su música, el llamado "Nuevo flamenco" y algunas innovaciones recientes, los trajes andaluces, los instrumentos musicales, las letras y su temática, algunas figuras del flamenco y juegos en red. Además complementa a este artículo un glosario de términos propios del flamenco y del folclore andaluz como guía de conocimiento para el profesor y como recurso lingüístico para elaborar actividades para los alumnos.

1. Introducción

Enseñar cultura española es un deber que no pueden obviar los profesores de ELE,

bien como un pretexto para enseñar lengua o como un fin en sí mismo aunque sin eludir el aspecto lingüístico. Dentro de los aspectos culturales que se pueden enseñar en clase de español se encuentran el folclore, donde se incluye el andaluz y también todos esos aspectos emblemáticos característicos de la cultura española o que forman parte de la "Marca España" donde se incluye el flamenco, ese arte misterioso en cuanto a su origen y evolución. Folclore andaluz y flamenco son dos temas íntimamente relacionados ya que el flamenco surgió entre los gitanos y las gentes andaluzas, dos pueblos que convivían en el seno de Andalucía. Se relacionan hasta tal punto que los mismos flamencólogos —aficionados (o amantes del flamenco)— historiadores y, sobre todo, la gente, el saber y las costumbres del pueblo, no sabrían delimitarlos fácilmente.

Por esta razón y, pese a que hay aspectos que se relacionan mejor con el folclore andaluz y otros con el flamenco, se presentan a continuación ideas para trabajar estos temas en clase de español indistintamente. Por otra parte, junto con este artículo, se presenta un glosario de términos propios del flamenco y del folclore andaluz que lo complementan. Dicho glosario tiene como objetivo no sólo

ayudar a conocer mejor este vocabulario específico a los profesores de español sino también poner a disposición de ellos un recurso lingüístico de donde poder seleccionar vocabulario con el que proponer actividades a los alumnos o complementar las ideas que se plantean aquí.

Las tres primeras ideas que se proponen son de introducción al tema. Incluso las actividades correspondientes a las ideas de los apartados 3 y 4 nos permitirán entrar en un debate para deshacer tópicos y opiniones preconcebidas sobre el flamenco, así como descubrir que el mundo del flamenco es caótico y enorme y que existen una cantidad de teorías

y opiniones distintas sobre su origen, su desarrollo y sus facetas, además de ser un género en constante evolución.

« Folclore andaluz y flamenco son dos temas íntimamente relacionados, ya que el flamenco surgió entre los gitanos y las gentes andaluzas, dos pueblos que convivían en el seno de Andalucía »

Una vez introducido el tema, podemos elaborar una unidad didáctica seleccionando actividades diversas sobre diferentes aspectos del folclore andaluz y del flamenco que se presentan en este artículo; unas son de diseño personal y otras las podemos encontrar en la red. Cada una de estas ideas puede ser más apta para un nivel de lengua determinado, pero se puede siempre adaptar la actividad a nuestros alumnos tengan el nivel que tengan.

2. Geografía de Andalucía y del flamenco

Para entrar en el tema podemos enseñar o recordar a los alumnos la situación geográfica de Andalucía dentro de España (imagen 1), cómo es Andalucía desde un punto de vista geográfico (imagen 2) o podemos aprovechar el mapa geográfico para explicarles cuáles son los lugares cuna del flamenco (zona de Sevilla, Cádiz y Jerez), donde lógicamente hay más riqueza en cantes y bailes, y cómo se extendió el flamenco al resto de Andalucía y, de ahí, al resto del mundo (imagen 3).



Imagen 1



Imagen 2

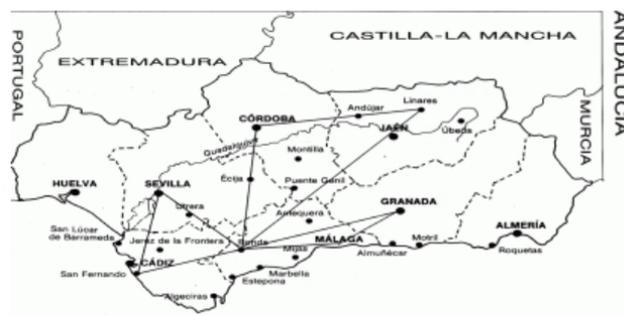


Imagen 3

3. Lo que sabemos o creemos saber del flamenco

Podemos comenzar por averiguar sus conocimientos previos sobre el tema; una posibilidad sería proponerles unas frases para que ellos decidan si son verdaderas o falsas y, al final de la clase o de la unidad didáctica que dediquemos al tema, ponerlas en común al tiempo que desmentimos ciertas ideas falsas que existen sobre el flamenco. A modo de ejemplo, se propone una tabla con unas cuantas preguntas Verdadero / Falso:

Preguntas sobre el flamenco ¹	V	F
a. El flamenco transmite siempre dolor y sufrimiento		
b. La música flamenca tiene influencias árabes		
c. La música flamenca tiene influencias indias		
d. El flamenco está tan arraigado en España que cualquier español conoce algo del flamenco y podría tararear una pieza		
e. A todos los españoles les gusta el flamenco		
f. Desde hace más de 30 años la música flamenca recibe influencias de otros estilos musicales: pop, reggae, funk, jazz...		
g. Podríamos decir que el flamenco existe desde el siglo XIX		
h. Todas la piezas flamencas se pueden bailar		
i. El flamenco tuvo su origen sólo en Andalucía		
j. La guitarra siempre acompaña a cualquier cante flamenco		
k. El cante flamenco puede ser alegre pero el cante jondo es triste		
l. La mayoría de los guitarristas flamencos tocan de oído y no han estudiado música		

1. Soluciones: a.F / b.V / c.V / d.F / e.F / f.V / g.F / h.F / i.V / j.F / k.V / l.V.

4. Debate sobre la música flamenca

Otra posibilidad es la visualización del vídeo *¿Conoces Andalucía?*

Se realizó para enseñar Español para el turismo, las frases que aparecen en él son del poema "Canto a Andalucía" de Manuel Machado y la música, titulada Las salinas, pertenece al disco Andalucía espiritual: Cádiz, de Felipe Campuzano. Se les puede plantear las preguntas: ¿Crees que la música de Felipe Campuzano que suena de fondo en el vídeo *Conoces Andalucía* es música flamenca? o ¿Qué instrumentos musicales distingues? para ayudarles a reflexionar sobre lo que puede ser flamenco o no. Las imágenes y el texto también son muy interesantes para su explotación didáctica.



5. El traje de andaluza o de flamenca²

El único traje regional que cambia cada temporada es el de flamenca. Yves Saint Laurent, John Galliano o Valentino son algunos de los grandes diseñadores internacionales que han puesto sus ojos en Andalucía y en la moda flamenca. Las primeras mujeres que llevaron trajes de volantes eran gitanas y se los ponían para acompañar a sus maridos a las ferias de ganado, muy populares a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Las mujeres burguesas, que también acudían a estas ferias, comenzaron a copiar este estilo de vestidos. En 1929, año de la Exposición Universal en Sevilla, el traje de gitana se convirtió en el traje típico de la Feria de Abril y de ahí en el traje regional de Andalucía.



Una vez que le expliquemos a los alumnos lo que es una Feria andaluza (no es necesario que sea solamente la Feria de Abril de Sevilla) y lo que es la Romería del Rocío, por ejemplo, con vídeos que encontraremos sin duda en Internet, les Yves Saint mostraremos las fotos de vestidos "para el Rocío o para la feria" y les plantearemos la pregunta siguiente: ¿Cuáles de los trajes que aparecen en las fotos son rocieros y cuáles están pensados para ir a la feria? ¿Por qué?

Nada tiene que ver un traje de flamenca para romerías con uno para ferias. En las romerías, como la del Rocío, se camina mucho y se monta a caballo o en carreta. Los caminos suelen estar llenos de tierra y se pasan ríos. Por ello, la ropa es más informal, cómoda y amplia; en ocasiones, son conjuntos de falda y blusa. Se suelen utilizar telas más frescas y las mangas más cortas. Para las ferias —como la de Abril, la de Málaga o la de Jerez— los trajes son mucho más elegantes y ceñidos marcando las formas del cuerpo. A la Feria se va a lucirse y a pasarlo bien. Aquí tiene sentido hablar del llamado "cuerpo de guitarra", cuando el vestido de flamenca realza el cuerpo de la mujer: escote de pico, el cabello recogido en un moño (lo cual hace la figura más esbelta), traje ceñido en la cintura y marcando las caderas y volantes bajos que se mueven graciosamente al caminar.

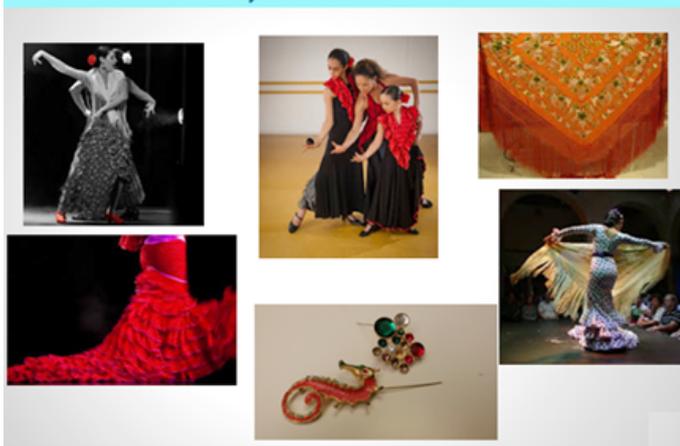
Los alumnos necesitarán vocabulario sobre la ropa para describir lo que las jóvenes de la foto llevan puesto: vestido, falda, blusa, zapatos, zapatillas, mantón, mantoncillo, piquillo..., y adjetivos para descripción de la ropa: largo, corto, ancho o amplio, estrecho o entallado... Si se quiere facilitar la actividad, se puede trabajar primero el vocabulario específico de los trajes andaluces (masculino y femenino) que se describe en la idea del apartado 6.

2. Como anécdota podemos decir que la expresión traje de faraloes que se usa en España no la usan en Andalucía, aunque todo el mundo la entiende. El singular faralá viene de la palabra francesa falbalá mal pronunciada, que significa volante.

6. Vocabulario específico de los trajes andaluces

En esta actividad para la adquisición de vocabulario específico de los trajes andaluces, los alumnos tendrían que asociar las fotos a las palabras que aparecen en las diapositivas siguientes (y en la precedente) tanto para los trajes como para los accesorios. Evidentemente, podemos complicar la actividad pidiendo a los estudiantes que describan los objetos y las prendas y expliquen para qué sirven o dónde se ponen.

PIQUILLOS, MANTONCILLOS Y MANTONES. LOS VOLANTES, LOS FLECOS Y EL ALFILER



ZARCILLOS, PULSERAS, COLLARES, FLORES Y PEINETAS



EL TRAJE MASCULINO

- 1) TRAJE DE CORTO O CORDOBÉS
- 2) TRAJE CAMPERO O ROCIERO

- EL SOMBRERO CORDOBÉS (DE ALA ANCHA)
- CAMISA BLANCA CON O SIN CHORRERAS
- CHAQUETILLA CORTA O GUAYABERA
- PANTALÓN ESTRECHO OSCURO Y LISO O A RAYAS DE CINTURA ALTA O PANTALÓN DE VUELTA + ZAHONES (CAMPERO)
- FAJÍN A LA CINTURA NORMALMENTE ROJO



LOS ZAPATOS O LAS BOTAS CON PUNTAS O CLAVOS PARA BAILAR



7. Conociendo el *Nuevo Flamenco*

Actualmente el flamenco llega a más gente que antes y es más agradable escucharlo que al flamenco puro, que todavía lo siguen por muchos aficionados. Esto es gracias a los distintos tipos de música que se han mezclado y fusionado con él: pop, rock, reggae, funk, hip hop, etc. Hay que dejar a un lado la polémica que siempre ha existido y existirá sobre si este "nuevo flamenco"³ es flamenco o no; es importante que los alumnos sepan que este arte ya nació de una fusión, ha evolucionado a lo largo del tiempo junto con otros estilos y hoy en día se sigue innovando (como comprobaremos en la idea del apartado 9). Está claro que es un maravilloso arte que vale la pena conocer.

La actividad consistiría en hacer escuchar diferentes canciones del *Nuevo Flamenco*. Se pueden explotar de forma habitual⁴ pero deberemos centrar el interés en la música y en los instrumentos propios o no del flamenco que se utilizan. Para un nivel de español básico se les puede dar una lista de palabras para relacionar con cada una de las canciones; por ejemplo: *batería, guitarra flamenca, guitarra eléctrica, música electrónica* (sintetizadores), *hip hop, rumba, pop, orquesta...* Una posibilidad de propuesta podrían ser los temas *No estamos locos* (Ketama), *Calaíto* (Paco Ortega), *Volando voy* (Camarón de la Isla), *Vete* (Los Amaya), *Te estoy amando locamente* (Las Grecas) o *La alegría de vivir* (Ray Heredia). En realidad hay muchísimos ejemplos de este *Nuevo Flamenco* y cualquiera de ellos podría servir.

CONOCIENDO EL NUEVO FLAMENCO

« Conviene que los alumnos sepan que el flamenco ya nació de una fusión cultural y musical, ha evolucionado a lo largo del tiempo mezclando siempre otros estilos y hoy en día se sigue innovando. Es un maravilloso arte que vale la pena conocer »

8. Presentar a una figura del flamenco

Es un proyecto que se puede elaborar individualmente, por parejas o grupos y que, evidentemente, se debe compartir después, mejor con una herramienta digital colaborativa. Los alumnos buscarían información básica de una figura del flamenco, realizarían un póster tradicional o digital y lo presentarían al resto de la clase. Pueden elegir entre las figuras más emblemáticas de la historia del flamenco o, más atractivo quizás, entre los artistas relevantes más actuales, como los cantaores José Mercé, Estrella Morente, Miguel Poveda, Marina Heredia Ríos, El Pele, Carmen Linares, los tocaores Vicente Amigo o Tomatito y los bailores Sara Baras, Farruquito, Israel Galván o Eva María Garrido (la Yerbabuena)⁵.

Esta idea se puede transformar en algo más elaborado para alumnos de mayor nivel. Podrían escribir un artículo o reseña (para una revista o un blog) sobre un cantaor, un bailaor, un palo del flamenco, una breve historia del flamenco o sus características.

3. En los 80 muchos artistas influenciados por los innovadores Camarón, Paco de Lucía, Morente, etc. fusionaron el flamenco con otras músicas enriqueciendo el panorama musical español, como por ejemplo Pata Negra con el blues y el rock, Ketama, con el pop y la música cubana o Ray Heredia, de estilo más personal.

4. Algunas ideas para explotar canciones en la clase de español se encuentran en el artículo "Uso práctico de Internet para enseñar español a través de canciones que se publicó en 2015" en la *Revista RedEle* <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201527/2015-redele-2015-27-14-martinez-lagares-dolores.pdf?documentId=0901e72b81ef53fc>

5. Podemos utilizar el artículo periodístico publicado en el 2014 "Los 12 nombres del flamenco actual" (http://www.abc.es/cultura/cultural/20140310/abci-nombres-flamenco-actual-201403101223_1.html), aunque cualquier página fiable podría utilizarse para esta actividad.

9. Innovando en el flamenco

Para hacer conocer a los alumnos que el flamenco no es algo estático sino que se innova y se busca nuevos caminos y originalidad, les propondremos tres vídeos que muestran artistas diferentes. Tras su visualización, deberán asociar cada vídeo a uno de los textos facilitados e intentar razonar sus respuestas. La propuesta no sólo permite hacer un trabajo de asociación y de deducción sino que tanto los vídeos como los textos son un material magnífico para la explotación didáctica, por ejemplo, de la descripción, la comparación, los gustos, los instrumentos musicales, el razonamiento lingüístico...

INNOVANDO EN EL FLAMENCO

Videos

1) Paco Montalvo y el violín flamenco



2) Antonio Moreno y su marimba



3) Zapateado espectacular de Rocío Molina



Textos

A) Profesor del Conservatorio de Badajoz, comenzó tocando el tambor en una banda de música de su pueblo natal, Utrera. Está desarrollando un proyecto flamenco con su instrumento y con el cante. Este nuevo lenguaje flamenco parte de la esencia más pura para incorporar las sonoridades de este instrumento. Su nombre comenzó a sonar en el 2014 cuando consiguió el *Filón Minero del Festival Internacional del Cante de las Minas*, el cual apoya a artistas flamencos que introducen innovaciones en el universo flamenco.

B) Artista de repercusión internacional; su flamenco respeta sus esencias y se abraza a las vanguardias. Consiguió el *Premio Nacional de Danza* por su aportación a la renovación del arte flamenco. Su espectáculo es tormentoso a la vez que culto y sofisticado y con un gran sentido de la musicalidad y siempre sorprende con el uso de nuevos recursos para interpretar flamenco.

C) Considerado por fuentes internacionales como uno de los cuatro mejores artistas de su modalidad, nació en Córdoba, España en 1992. Es el más joven de su categoría en debutar en la sala principal del Carnegie Hall de Nueva York en el siglo XXI. Tras varios meses de trabajo ha grabado su primer disco que salió a la luz en septiembre de 2015, en el que presenta ante el mundo su nueva concepción para el flamenco. Su trabajo incluye piezas universales, propias y populares del flamenco que afirman su compromiso creativo con los clásicos intemporales.



Diego Delso

https://en.wikipedia.org/wiki/File:Flamenco_en_el_Palacio_Andaluz,_Sevilla,_Espa%C3%B1a,_2015-12-06,_DD_19.JPG



El Piyayo

10. El espectáculo flamenco

Tras ver la foto de un cuadro flamenco (se proponen dos a continuación), los alumnos describirán lo que se ve, quiénes están, qué hacen, cómo son... Se les puede proporcionar vocabulario específico del flamenco para ayudarles en la descripción o proponerles alguna actividad para asociar este vocabulario con las fotos. Una selección podría ser: *Cuadro flamenco, jalear, jaleadores, palmas, palmeros, bailaor(a), cantaor(a), tocaor, braceo, flecos, volantes, peineta, mantoncillo, moño, zapateo, guitarra, mástil, trastes, golpearor...* (véanse las definiciones en el glosario).

Para complicarlo un poco, tras visualizar un espectáculo flamenco o un vídeo sobre el baile flamenco, los alumnos podrían describir también lo que han visto, quiénes estaban, qué hacía cada uno de los personajes, cómo es el espectáculo que han visto, secuenciar escenas, usar adjetivos para hacer una apreciación, decir su opinión...

El baile es muy expresivo y cada parte del cuerpo tiene que moverse de forma coordinada: *Los pies, las piernas, las caderas, el talle, los brazos, las manos, los dedos, los hombros, la cabeza...* Es, por tanto, una actividad oportuna para repasar las partes del cuerpo. Se pueden buscar vídeos sobre el baile flamenco. Hay muchos disponibles en la web. También resulta interesante acercarnos al mundo de los festivales flamencos. Podemos buscar por ejemplo el resumen de la *Bienal de Sevilla 2015*, que, aún sin texto, refleja con claridad lo que son hoy en día los festivales flamencos.

« Los cantes flamencos pueden tratar de todo tipo de temas, pero lo cierto es que cada palo tiene su sentimiento, unos son alegres o burlones y otros son más tristes »

11. La temática de las coplas

Los cantes flamencos pueden tratar de todo tipo de temas⁸, pero lo cierto es que cada palo tiene su sentimiento; unos son alegres o burlones y otros son más tristes.

La idea de esta actividad es que los alumnos lean coplas de diferentes palos del flamenco y que expliquen de qué tratan de manera general, es decir, cuál es su temática. Podemos proponerles un listado de temas (relacionados con el amor, el sentimiento social, religioso o las experiencias vitales) o bien hacer que ellos mismos elaboren su propia lista de temáticas. Para realizar esta actividad se propone a continuación una selección de coplas de diferentes palos del flamenco. Por supuesto, otras opciones son también válidas. Los colores de las coplas indican que esos palos del flamenco forman parte del mismo grupo o, como se suele decir, de la misma rama.

<p>Siguiriya Hermano mío, ven a mi vera, que, en teniéndote a mi lao, pué ser que no muera.</p> <p>Serrana Yo crié en mi rebaño una cordera. De tanto acariciarla se volvió fiera. Y las mujeres cuando más se acarician fieras se vuelven.</p> <p>Fandango Caballo que tanto quiero, ¡por qué poco te vendí! Hoy vuelvo a tener dinero y vengo a pagar por ti diez veces lo que me dieron.</p> <p>Fandangos de Lucena Si te llamas Araceli no llores ni tengas pena porque Araceli se llama la patrona de Lucena.</p> <p>Fandango No niego que te he querío. Lo que me pesa en el alma es haberte conocío.</p>	<p>Petenera Quien te puso Petenera, no te supo poner nombre, que debía de haberte puesto la perdición de los hombres.</p> <p>Petenera ¿Dónde vas bella judía tan compuesta y a deshora? Voy en busca de Rebeco que está en la sinagoga.</p> <p>Petenera de Medina Tú, misionero de Dios, si por el mundo la encuentras dile que yo la perdono, pero que no quiero verla.</p> <p>Petenera de Chacón Ven acá remediaora y remédame mis males que si tú no los remedias no me los remedia nadie</p> <p>Petenera Al pie de un árbol sin fruto me puse a considerar qué pocos amigos tiene el que no tiene qué dar.</p>	<p>Soleares No preguntes por saber que el tiempo te lo dirá que no hay cosa más bonita que saber sin preguntar.</p> <p>Soleares de tres versos Merecía esta serrana que la fundieran de nuevo, como funden las campanas</p> <p>Soleares de Alcalá Yo te quería ya no te quiero tengo en mi casa género nuevo</p> <p>Soleares de preparación Para qué tanto llover si a mí me duelen los brazos de sembrar y no recoger</p> <p>Soleares trianeras Tú eres zarza y yo me enredo tú eres la rosa fragante del jardín de mi recreo</p> <p>Soleares de Córdoba Aquel que nunca lloró ni en su vida tuvo pena vive feliz, pero ignora si esta vida es mala o buena.</p>
--	---	---

8. En cuanto a las letras, sólo en los últimos años se ha generalizado que haya poetas escritores de coplas para el cante o que los cantaos utilicen poemas de Lorca, Machado, Alberti o Miguel Hernández para cantar.

<p>Cartagenera Acaba penita, acaba acaba ya de una vez que con el morir se acaba la pena y el padecer</p> <p>Rondeña Después de haberme llevado toa la noche de jarana, me vengo a purificar debajo de tu ventana como si fuera un altar.</p> <p>Verdiales Si quieres que vaya a verte échale al perro cadenas; que antenoche me mordió por ver tu cara morena.</p> <p>Minera De las minas no me quejo porque nunca me fue mal, pero ahora me las dejo porque quiero descansar que ya me encuentro muy viejo.</p>	<p>Bulerías de la Repompa Campanero de San Roque toque usted su campanita y a mi niña no la toque</p> <p>Polo natural Todos le piden a Dios la salud y la libertad y yo le pido la muerte y no me la quiere mandar</p> <p>Tangos del Piyayo Adiós patio de la cárcel rincón de la barbería que al que no tiene dinero lo afeitan con agua fría</p> <p>Tientos de Cádiz En aquel pocito inmediato donde beben las palomas yo me voy y me siento un rato por ver el agua que toman.</p> <p>Tientos de Chacón ¿Qué pájaro será aquel que canta en la verde oliva? corre y dile que se calle que su canto me lastima.</p> <p>Tientos Le pedí sombra a una fuente y agua le pedí a un olivo; me ha puesto a mí tu querer que yo no sé lo que digo.</p>	<p>Soleares del Arenero Si a ti te quiere tu madre a mí me quiere la mía a ti te quiere de noche a mí de noche y de día</p> <p>Soleares Corre y dile a tu maestro el que te enseñó a querer que te devuelva el dinero que no te ha enseñado bien. Ya se apaga, ya se enciende ya me quiere, ya me olvida tu querer nadie lo entiende. Cuando paso por tu puerta llevo pan y voy comiendo "pa" que no diga tu madre que con verte me mantengo. Aquí lo que convenía que te fueras a tu casa y yo me fuera a la mía.</p> <p>Soleares Qué son penas me preguntas. No te lo puedo explicar. Las penas son del que sufre, y no son de nadie más.</p>
---	---	--

12. Recital de fandangos

El fandango es uno de los principales estilos del cante y baile flamencos; es principalmente regional, aunque también personal (interpretado con la personalidad de cada artista). Apareció en el siglo XVIII y, aunque se interpreta de muchas formas, dentro de los regionales el más popular es el de Huelva, a pesar de que allí también encontramos variantes. Los fandangos, igual que otras coplas flamencas, se construyen sobre la base del romance castellano, sobre estrofas de cuatro versos octosílabos. Por la evolución del cante, las coplas del fandango de Huelva suelen tener cinco o seis versos. Si son de seis el primero suele ser más corto y repetido para templar la voz del cantante. Si son cinco, uno también puede ser repetido⁹, aunque normalmente no lo es.

Tras presentar a los alumnos ejemplos de coplas de fandangos, como las que se proponen a continuación, tendrían que inventar una copla propia respetando la rima, que, por supuesto, puede ser asonante y no es necesario que exista en todos los versos, y respetando también la métrica octosílaba. Pueden trabajar de forma colaborativa, eligiendo una temática, y al final de la actividad, hacer un recital (o, si se atreven, cantar las coplas). Para los alumnos de menor nivel se puede adaptar la actividad proporcionándoles palabras clave apropiadas, incluso emparejadas por la rima para que ellos elaboren los versos sin mucho esfuerzo.

<p>Caballo¹⁰ que tanto quiero, ¡por qué poco te vendí! Hoy vuelvo a tener dinero y vengo a pagar por ti diez veces lo que me dieron</p>	<p>Del querer que te tenía hoy me encuentro arrepenti(d)o a Dios con fe yo le pí(d)o que si tú quieres un día sufras lo que yo he sufrí(d)o.</p>
<p>Tengo un canario en mi casa que canta cuando te nombro. Mira si te nombro veces que ya el canario está ronco y tú no te lo mereces.</p>	<p>Árboles de la ribera, tened compasión de mí, que estoy queriendo de veras a quien no me quiere a mí ni por compasión siquiera.</p>
<p>Me marché de casa un día sin consentirlo mi ma(d)re. Al cabo de años volví. Me la encontré to(d)a ciega de tanto llorar por mí.</p>	<p>Un clavel te regalé, el mejor que había en mi huerto, y muy cerca de la cara vi que lo llevaba puesto uno que te acompañaba</p>
<p>Se trata de convencer de que te cases con otro, como si el cariño fuera como un reloj de pared que se pone en donde quiera</p>	<p>Nunca lo debes de hacer mirar con indiferencia que el que menos tú lo piensas su alma la pué(de) tener limpia más limpia que tu conciencia.</p>
<p>No te fies del cariño que tenga muchas palabras, que el verdadero cariño se hace un nu(d)o en la garganta y se llora igual que un niño.</p>	<p>Si te viene un viento frío a medianoche en tu cama tú no te asustes, serrana, que son los suspiros míos que a medianoche te llaman.</p>

FANDANGOS

« Los fandangos, igual que otras coplas flamencas, se construyen sobre la base del romance castellano, sobre estrofas de cuatro versos octosílabos »

9. En las coplas flamencas se pueden convertir tranquilamente tercetos en quintillas repitiendo versos.

10. Se marca en negrita la palabra que se usaría como primer verso, más corto, para templar la voz y convertir la copla en una estrofa de seis versos.

13. Instrumentos musicales típicos del flamenco

Se trata de conocer el vocabulario específico de estos instrumentos y de sus partes. Lo ideal sería que los alumnos pudieran probarlos: *la guitarra flamenca, las castañuelas, el cajón, la caña rociera, las palmas y los pitos*. No obstante, hay en Internet vídeos tutoriales donde se puede apreciar cómo se tocan. En cuanto a la guitarra, por ejemplo, los alumnos pueden escribir sus partes en las imágenes con la lista de vocabulario que les proporcionemos (véase el glosario). Otra opción sería asociar las palabras a sus definiciones con ayuda del glosario.

Castañuelas o palillos son un doble instrumento de percusión, uno para cada mano, el macho y la hembra o el grave y el agudo respectivamente. Normalmente, se combina el sonido de la "carretilla" (*riá*) con los golpes agudos (*pi*) y graves (*ta*), produciendo en muchas ocasiones un *riá-riá-pi-ta*. Las castañuelas deben ser templadas para conseguir mayor sonoridad. Esto se logra únicamente haciéndolas sonar durante horas y horas. Podemos pedir a los alumnos que asocien las partes de la castañuela con el dibujo. En Internet podemos encontrar esquemas claros de las partes de este instrumento.



El cajón, introducido al flamenco por Paco de Lucía en 1977, no es un instrumento español, sino de Perú. El artista estaba de gira cuando un peruano le cedió su primer cajón y éste empezó a usar el instrumento inmediatamente en la gira. Hoy día es un aporte fundamental. La caña rociera es también de origen peruano pero se comenzó a usar sobre todo en la romería del Rocío por su facilidad de construcción. Los chasquidos o pitos son el choque de los dedos pulgar y corazón para llevar el ritmo o dar pequeños efectos de percusión realizados por el cantaor y, con más frecuencia, por el bailar. Las palmas son el acompañamiento musical al canto y al baile realizado con las manos. Los tocaores de palmas se llaman *palmeros*. Las naturales se realizan golpeando los dedos de una mano en la palma de la otra. Las sordas se realizan golpeando las dos palmas ahuecadas. Las palmas simples marcan los tiempos y acentos al son de la música mientras que las redoblás marcan el contrapunto a las palmas simples.



@Martin Möller-@William Crochot - Acoustic guitar parts.png

https://en.wikipedia.org/wiki/Classical_guitar

14. Mos en Flamosolandia

<http://ares.cnice.mec.es/flamenco/index.htm>

Flamosolandia es una aplicación didáctica en red para acercar el flamenco a niños y jóvenes de forma atractiva. Ofrece la posibilidad de jugar a un videojuego. En la sección de *Biblioteca* encontramos teoría sobre el flamenco, qué es, explicación de los palos y los compases¹¹, todo con audios y vídeos, es muy didáctico y atractivo. Los textos son breves, se pueden usar como comprensiones escritas y a veces encontramos el audio de algunos textos (por lo que se puede trabajar a comprensión oral); se trata de textos descriptivos que ponen en contexto los diferentes palos. Se pueden utilizar para elaborar proyectos colaborativos con los alumnos al estilo de lo explicado en la idea del apartado 8.

La parte de *Entrenamiento* es la más interesante: tiene muchos ejercicios (que luego saldrán en el videojuego) En *Grupos y palos - tipos de cante*, hay que seleccionar la continuación de un cante entre cuatro propuestas. Es una manera divertida de aprender a distinguir cantes. En *Tipos de ritmo* podemos aprender a distinguir compás binario, terciario o mezclado.



15. El flamenco, Patrimonio cultural inmaterial de la Humanidad

<http://educacionmusical.es/constructor/flamenco/>

Esta página está presentada como una sucesión de páginas explicativas que incluyen un texto muy breve y algún audio. Luego comienza la parte lúdica, actividades sencillas como puzzles, sopas de letras, el ahorcado, además de textos para completar con vocabulario. Es una página ideal para que los alumnos puedan trabajar de forma autónoma y avanzar a su propio ritmo.



16. Conclusión

No cabe duda de que el flamenco, lo andaluz y lo afluencado es un tema atractivo para muchos (sean españoles o no), también lo es para los estudiantes de español. Conocer un poco mejor el tema les ayudará a entenderlo y, por tanto, a apreciarlo tal y como ha sido, es y será en su evolución constante. La combinación de alguna de las ideas presentadas aquí puede dar una visión más clara de lo andaluz y lo flamenco. No obstante, otras muchas actividades se podrían desarrollar a partir de éstas y aún otras en la red, de manera que la selección se hace difícil. Lo importante es crear una imagen del tema lo más real posible alejándose de ideas preconcebidas o de aquellas que califican el folclore andaluz y el flamenco como meras atracciones turísticas.

Referencias bibliográficas

BERLANGA, M. (s/a). *El flamenco: Arte musical y de la danza* [en línea]. [Consulta: 20/08/2016]. Disponible en: <http://www.ugr.es/~berlanga/index.html>.

CALZADO, D. (2014): "Los doce nombres del flamenco actual" [en línea], en *ABC.es*, 11/03/2014. [Consulta 15/08/2016]. Disponible en: http://www.abc.es/cultura/cultural/20140310/abci-nombres-flamenco-actual-201403101223_1.html.

FLAMENCO VIEJO. [Página web]. [Consulta 12/08/2016]. Disponible en: <http://www.flamencoviejo.com/>.

HORIZONTE FLAMENCO. *El flamenco, historia, palos y protagonistas* [en línea]. [Consulta 07/01/2016]. Disponible en: <http://www.horizonteflamenco.com/>.

JUNTA DE ANDALUCÍA – CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (s/a). *Flamenco: Recursos didácticos digitales* [en línea]. [Consulta 12/01/2016]. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco/material-tic>.

TELLEZ, D. [Página web]. *Letras + Flamenco. protagonistas* [en línea]. [Consulta 10/01/2016]. Disponible en: <http://www.letrasdeflamenco.com/>.

11. Se pueden contar más de 50 "Palos" del flamenco. Cada "palo" tiene su propio ritmo, su propia armonía y, en caso de que sea un palo bailable, cada cual se interpretará con una danza diferente. Se pueden clasificar según su origen, cronología, evolución, ritmo y compás, temática y los estilos pueden ser lo mismo alegres que humorísticos.

GLOSARIO DE TÉRMINOS PROPIOS DEL FLAMENCO Y DEL FOLCLORE ANDALUZ

A

- Abandolaos:** Grupo de variantes del **fandango**, propios de Málaga (**verdiales**, bandolas, **jaberías**, **rondeñas**). También se dice “de ritmo abandolao” a los fandangos de Granada, Jaén, Almería y Murcia.
- Abaniquo:** Acción de usar el abanico durante el baile de las **guajiras** o los **caracoles**.
- Acetos:** Notas fuertes en un compás que permiten incluso distinguir dos **palos** con el mismo número de tiempos en cada compás.
- Acompañar:** Tocar la guitarra para “seguir” al **cantaor** o al **bailaor**.
- A compás:** Se dice cuando el **cantaor** o el **bailaor** interpretan la pieza siguiendo correctamente el ritmo.
- Aficionado/a:** Se dice del intérprete de cante, toque o baile flamenco que no es profesional y de los seguidores o amantes del flamenco. A los más forofos, que se reúnen para escuchar, ver y hablar de flamenco se les llama “cabales”.
- Aflamencar:** Interpretar canciones, músicas y bailes propios del folclore andaluz o de cualquier otro tipo de música con tonos y ritmos flamencos. A estas piezas se las califica, por tanto, como “aflamencadas”.
- Aires de...:** Conjunto de cantes y bailes propios de una región o zona geográfica. Ej. *Aires de Andalucía*, *Aires de Cádiz*.
- Alboreá:** Cante y toque nupcial (para bodas) con compás de **bulería** por **soleá**.
- Alegría:** Cante, toque y/o baile de compás mixto propio de Cádiz, perteneciente al grupo de las **Cantiñas**.
- Alfiler:** En Andalucía, broche con imperdible para adornar y/o sujetar un **mantón**, un **mantoncillo** o un **piquillo**. También se llama así en Andalucía a una pinza para tender ropa.
- Alzapúa:** Técnica muy común del **tocaor** de guitarra flamenca cuando usa el pulgar derecho para hacer tres sonidos en mismo ataque, dos de ellos al tocar dos cuerdas hacia abajo y el tercero al subir para volver a bajar.
- Apagado:** Técnica del **tocaor** para parar bruscamente la vibración de las cuerdas y dejar que una nota deje de sonar.
- A palo seco:** Cante sin acompañamiento (sin música), *a capella*.
- Aro de la guitarra:** Parte lateral de la guitarra con forma curva que une el **fondo** y la **tapa armónica**.
- Arrancarse:** Iniciar un cante o un baile. Ej. *Arrancarse por bulerías*.
- Arreglo:** Transformación personalizada que hace el **cantaor**, el **tocaor** o el **bailaor**.
- Ayeo:** Consecución de ayes (“ay, ay, ay...”) que se produce en cualquier momento del cante, pero especialmente al principio. Una serie de ayeos recibe el nombre de **paseillo**.

B

- Bailaor / bailaora:** Artista que baila flamenco.
- Bajañí / bajandí:** Guitarra, en jerga gitana.
- Bambara:** Cante aflamencado con ritmo de **soleá** que proviene de los cantes de columpio (cantes tradicionales andaluces que se cantaban al ritmo del balanceo de un columpio).
- Bien parao / pará:** Posición de parada para el **remate** de un baile, sea al final o no, normalmente después de un **desplante** o de un movimiento largo o de gran intensidad, durante el cual el público suele aplaudir.
- Braceo:** Movimiento de los brazos durante el baile.
- Bulería:** Cante, toque y/o baile de compás mixto proveniente de la **soleá**, pero con un ritmo más rápido.
- Bulería por soleá:** Variante de la **bulería** más cercana al ritmo de la **soleá**.

C

Caída:	Parte final de un cante o paradas que se hacen en el cante antes de rematar un verso.
Cajón:	Instrumento de origen peruano que se usa como acompañamiento de percusión en un espectáculo flamenco.
Caló:	Lengua de los gitanos españoles adaptada del romaní, lengua gitana en general que deriva de un dialecto hindú, dado que los gitanos provienen de la India.
Cambio:	Copla que pone fin, rompiendo el tono, a una serie de cantes del mismo estilo. En ocasiones coincide con el macho y otras veces viene después. Ej. Copla final tras una serie de fandangos de Huelva o tras varias estrofas de un tanguillo de Cádiz.
Campanas:	Parte de la estructura de las alegrías y el zapateado que consiste en un silencio del cantaor en el que el tocaor realiza una secuencia como solista llamada falseta . En el baile corresponde al momento antes del zapateo o escobilla en el que el bailaor dibuja el juego de una campana, de ahí el nombre.
Campanilleros:	Cante aflamencado procedente del folclore andaluz de tema religioso, en ocasiones navideño, lo que lo asemeja al villancico flamenco.
Cantaor / Cantaora:	Artista de cante flamenco.
Cante:	Acción de cantar flamenco.
Cante andaluz:	Es el formado por los estilos originarios del folclore andaluz y derivados o creados sobre la base de los fandangos de Andalucía.
Cante chico:	El cante menos solemne y más apropiado para el baile. Suele usarse como sinónimo de cante festero .
Cante de alante o adelante:	Cante flamenco para ser oído y no bailado, siendo el cantaor el protagonista.
Cante de atrás:	Cante flamenco para acompañar el baile, siendo el bailaor el protagonista.
Cantes de brega o temporeras:	Cantes aflamencados de origen andaluz que se cantaban durante las labores del campo. Ej. trilleras, temporeras, aceituneras...
Cante festero:	Cualquier estilo o palo de tono alegre. Ej. Rumbas , alegrías , tanguillos ...
Cante flamenco:	El que se ha formado por la unión del cante andaluz y del que se ha llamado cante gitano .
Cante gitano:	El interpretado por los gitanos sobre todo en sus orígenes pero también con posterioridad.
Cante grande:	El cante más solemne (seguiriyas , tonás , soleares ...). También se dice del cante bien interpretado.
Cantes de Ida y Vuelta:	Conjunto de estilos aflamencados que toman como base la copla española recreada en contacto con el folclore hispanoamericano. Ej. guajiras , colombianas , rumbas , milongas .
Cantes de Levante o de las Minas:	Conjunto de estilos con la misma estructura, similar a la del fandango , pero de ejecución libre. Los de Levante provienen de Jaén, Granada, Málaga y Almería (ej. granaínas , malagueñas , verdiales , tarantas , tarantos) y los de las Minas tratan de un tema relacionado con el trabajo en las minas de Almería y Murcia. Ej. cartagenera , levantica, minera, murciana).
Cantiñas:	Conjunto de estilos vivos y alegres, de compás mixto, cuyo origen está en la antigua jota aragonesa. Entre ellos destacan: Caracoles , mirabrás , alegrías , romeras y cantiñas propiamente dichas.
Caña:	Cante flamenco primitivo.
Caña rociera:	Instrumento de percusión que se utiliza normalmente durante la Romería y las fiestas del Rocío. Consiste en una caña en la que se ha cortado una abertura rectangular que separa dos mitades en la parte superior de la caña y que al chocar una contra otra producen un sonido más fuerte que el de las palmas .

Caracoles:	Cante, toque y baile del grupo de las cantiñas de Cádiz. Suele componerse en realidad de un conjunto de ellas, muy similar al mirabrás , convirtiéndose en piezas algo largas. Se distingue porque se baila con abanico.
Carcelera:	Martinete (cante variante de la toná, a palo seco) con la temática específica de la cárcel o las condenas. Tiene una copla de cuatro versos octosílabos.
Careo:	Paso de baile variante de la pasada en la que dos bailaores se cruzan de cara para intercambiar posiciones.
Carretilla:	Técnica del toque de las castañuelas que consiste en el repiqueteo sobre la castañuela de los cuatro dedos de la mano derecha, del meñique al índice, y uno tras otro, de forma “resbalada”, más suave, o “picada”, más fuerte y enérgica.
Cartagenera:	Cante y toque del grupo de los Cantes de Levante , procedente de Cartagena (Murcia). Con estructura de fandango, su interpretación es libre.
Castañuelas o palillos:	Doble instrumento de percusión, uno para cada mano, el macho y la hembra, o el grave y el agudo respectivamente. En el folclore andaluz, normalmente, se combina el sonido de la carretilla (riá) con los golpes agudos (<i>pi</i>) y graves (<i>ta</i>), produciendo en muchas ocasiones un <i>riá-riá-pi-ta</i> . Se compone de dos conchas con corazón, labios, punto, puente y orejas, donde se ponen las cuerdas para atar a los dedos pulgares.
Castellana:	Parte del baile que se realiza en las alegrías entre el silencio y la escobilla , acompañándose de un toque de guitarra característico y el cante de tres versos.
Chasquidos o pitos:	Choque de los dedos pulgar y corazón para llevar el ritmo o dar pequeños efectos de percusión realizados por el cantaor y, con más frecuencia, por el bailaor .
Chirigota:	Canción con forma de copla humorística y música proveniente generalmente del pasodoble o de algunos palos del flamenco (rumba, tanguillo, sevillana...) que se canta durante los Carnavales de Cádiz por parte de un coro o agrupación musical.
Chorreras:	Adorno con forma de volante de tela fina o de encaje que se colocaba siguiendo la línea de botones que caen sobre el pecho de la camisa de caballero y también en los puños.
Cierre:	Caída del ritmo o la melodía para finalizar un cante o como pausa al final de una estrofa o copla . El cierre tiene unas pautas determinadas para cada uno de los diferentes estilos flamencos.
Clavija:	Cada una de las piezas que se introduce en cada uno de los seis agujeros que tiene el clavijero de una guitarra y sobre la cual se enrolla el extremo de una cuerda lo cual permite afinarla tensándola o destensándola.
Clavijero:	Remate del mástil de la guitarra donde se encuentran las clavijas para templar la guitarra.
Colmao:	Establecimiento de bebidas y comidas en donde, tras la decadencia de los Cafés Cantantes, tenían lugar tradicionales juergas flamencas.
Colombianas:	Cante y toque del grupo de los Cantes de Ida y Vuelta . Extrañamente no procede de Colombia sino que es un nuevo estilo creado por Pepe Marchena en 1931 al estilo de rumba e inspirándose en la guajira y la milonga . La primera composición la llamó “Mi colombiana”, de ahí su nombre.
Copla:	Conjunto de versos para ser cantados organizados en estrofas. Se llama así a todos los tipos de estrofas de la lírica española, pero sobre todo a la estrofa de cuatro versos octosílabos que se utiliza en muchos cantes flamencos y es heredera del romance castellano.
Cuadro flamenco:	Conjunto de cantaores, tocaores, bailaores y/o palmeros que forman un mismo grupo artístico.
D	<hr/>
Decir:	Sinónimo de “cantar” y de “cante”. Especialmente si se habla de una interpretación correcta, especial o intensa.
Desplante:	Golpes fuertes del pie contra el suelo durante el baile que señalan el remate de otros pasos y tras el cual el bailaor se queda parado (bien parao), correspondiéndose en la guitarra con los rasgueados sencillos que van al final de la melodía. El término se usa también en tauromaquia cuando el torero hace un gesto altivo frente al toro para rematar la faena o una parte de la faena.

Duende: Expresión poética que significa “Encanto misterioso e inefable del cante” (RAE), refiriéndose a la magia del flamenco.

E

Entrada: Los primeros pasos de un baile tras una introducción musical. Se puede llamar también **salida o salía** (porque es la salida a escena del artista).

Escobilla: Parte del baile en donde domina el **zapateo**. Se suele interpretar tras un **silencio** o **falseta**.

Escuela bolera: Movimiento del siglo XIX para la enseñanza de los diferentes bailes folclóricos españoles cuya técnica se basaba en el bolero, con idea de ser interpretados en los interludios de las obras de teatro. Con la extensión del arte flamenco la técnica del baile de esta escuela se aflamencó y dio lugar a la escuela flamenca.

F

Fajín: Pañuelo muy alargado que se ponen los hombres a la altura de la cintura o del estómago dando varias vueltas para completar un traje regional español.

Falseta: Transición musical del **tocaor** entre los **tercios** de una **copla**. No confundir con **voz de falsete**. Véase también **campanas**.

Fandangos: Cante, toque y/o baile aflamencado procedente del folclore andaluz, con multitud de variantes.

Faralaes: Se llaman así a los volantes de los trajes de flamenca (galicismo).

Farruca: Cante, toque y/o baile aflamencado de origen folclórico no andaluz sino probablemente gallego.

Femenino: Se dice del sonido agudo (también llamado blanco) que emiten las tres primeras cuerdas de la guitarra.

Flecos: Tiras o cordoncillos que adornan el filo de los **mantones** y los **mantoncillos**.

Floreo: Movimiento de las manos, las muñecas y los dedos durante el baile. Dícese también del momento en que el **tocaor** de la guitarra alarga un sonido insistiendo con dos o tres cuerdas.

Fondo de la guitarra: Parte trasera del cuerpo de la guitarra que se apoya sobre el guitarrista.

Fuga: Se dice del hecho de tocar dos guitarristas juntos y de forma armónica una melodía diferente.

G

Garrotín: Cante, toque y/o baile aflamencado de origen folclórico no andaluz sino probablemente asturiano.

Glisando o ligado: Acción de resbalar por los distintos trastes del mástil de la guitarra el dedo del guitarrista en una misma cuerda aprovechando la misma vibración, así como el sonido resultante. Es propio de la **llamada** en la **granaína**.

Glosolalias, gorjeos o farfulleos: Palabras sin significado, quiebros que el **cantaor** añade a los versos de una **copla** para darle más intensidad. Los más comunes son **ayeos**, otros pueden ser: *tirititran-tran-tran*, *taratatran-tran-tran*, *trajili-trajili-traji...*

Golpeador: Pieza de plástico que se coloca sobre la **tapa armónica** de la guitarra permitiendo que el guitarrista la golpee sin estropear la madera.

Granaína: Variante del **fandango**, llamado también fandango de Granada.

Guajira: Cante, toque y baile aflamencado procedente del folclore cubano del grupo de los **Cantes de Ida y Vuelta**. El baile se realiza con abanico.

Guayabera: Chaqueta corta muy similar a la de los toreros (chaqueta torera) que llevan los hombres vestidos de traje andaluz.

Guitarrero: Luthier. Constructor de guitarras.

H

Horquilla: Utensilio de alambre que sirve para sujetar o recoger el cabello.

J

Jalear: Animar y acompañar con [palmas](#), gestos y diferentes expresiones (ole, arsa, venga ya...) las interpretaciones del [cantaor](#), [tocador](#) o [bailaor](#) de flamenco. La acción se llama "jaleo". Todos los participantes de un [cuadro flamenco](#) son potenciales "jaleadores".

Jabera: Variante del [abandolao](#), propio de Málaga.

Jipio: Sonido agudo y prolongado, en forma de [ayeo](#), que el [cantaor](#) produce entre las frases de los [tercios](#), para hacer más [jondo](#) el cante o para [templar](#) la voz.

Jondo o puro: Se aplica al [cante grande](#), al toque y/o al baile cuando se trata del más primitivo y lleno de expresividad. "Jondo" viene de "hondo", es decir, "profundo".

Juergas: Fiesta o reunión de [aficionados](#) e intérpretes para cantar, tocar y bailar flamenco.

L

Levantica: Variante del [fandango](#) típico de los [cantes de Levante](#) y de las minas, muy similar a la minera

Liviana: Cante del grupo de las [seguiriyas](#).

Llamada: Paso de baile que sirve para avisar al [cantaor](#) y/o al [tocaor](#) antes de un [desplante](#) que se va realizar un cambio de tercio. También se usa para empezar o terminar una serie coreográfica.

Lunares: También llamados "[topos](#)", dibujos estampados en la tela de los trajes de andaluza con formas circulares.

M

Macho: Sinónimo de "estribillo" en algunas [coplas](#). También se llama así a la pequeña copla que se añade al cante para concluirlo y que tiene otro estilo musical, pudiendo considerarse un "[cambio](#)" o bien una "moraleja" antes del [cambio](#).

Malagueña: Variante del [fandango](#), propio de Málaga, con ciertas características especiales en el toque de la guitarra.

Mantilla: Prenda femenina proveniente del [mantón](#) pero más ligera y sin [flecós](#), normalmente de encaje y/o tul, que se usa todavía en las fiestas más tradicionales de España (procesiones de Semana Santa, corridas de toros, ceremonias religiosas...). Se suele colocar sobre una [peineta de teja](#).

Mantón: Prenda de abrigo o de adorno con [flecós](#), que se colocan las mujeres sobre los hombros. Los más hermosos tienen dibujos bordados y son de seda, normalmente llamados "Mantones de Manila". Es típico del traje de andaluza e incluso puede usarse como accesorio para el baile flamenco.

Mantoncillo: [Mantón](#) pequeño.

Marcaje: Cualquier paso de baile que marca los tiempos de un compás sin gran intensidad.

Mariana: Cante de compás similar a los [tientos](#) cantado en las actuaciones callejeras que hacían los gitanos con animales domésticos que ellos mismos adiestraban (perros, cabras o monos). Mariana es el nombre que le solían dar al animal.

Martinete: Cante del grupo de las [tonás \(a palo seco\)](#) que usa los golpes del martillo como acompañamiento.

Masculino: Se dice del sonido grave (también llamado negro) que emiten las tres últimas cuerdas de la guitarra.

Mástil de la guitarra: Palo alargado que se une al cuerpo de la guitarra y sobre el que se presionan las cuerdas para conseguir las notas musicales.

Melisma: Acción del [cantaor](#) al pasar por diferentes notas con la vocal de una misma sílaba para lucimiento de su voz.

Milonga:	Cante a flamenco del grupo de los Cantes de Ida y Vuelta .
Minera:	Variante de la taranta cuyas coplas de cuatro o cinco versos octosílabos se centran en la temática de las minas, perteneciente al grupo de los Cantes de Levante .
Mirabrás:	Cante, toque y/o baile del grupo de las cantiñas de Cádiz que suele componerse en realidad de un conjunto de ellas, muy similar a los caracoles , convirtiéndose en piezas algo largas.
Moño:	Peinado de mujer que consiste en recoger todo el cabello fijándolo con horquillas en un solo punto de la cabeza dándole diferentes formas, normalmente esférica o tipo donut. Puede ser alto (en la parte superior de la cabeza), medio o bajo (en la nuca).
<hr/>	
P	
Palmas: o redoblás.	Acompañamiento musical al cante y al baile realizado con las manos. Pueden ser sordas o naturales y simples
Palmas naturales:	Las que se realizan golpeando los dedos de una mano en la palma de la otra.
Palmas redoblás:	En cuanto al ritmo, las que marcan el contrapunto a las palmas simples .
Palmas simples:	En cuanto al ritmo, las que marcan los tiempos y acentos al son de la música.
Palmas sordas:	Las que se realizan golpeando las dos palmas ahuecadas.
Palmeros:	Artistas que acompañan con las palmas en un cuadro flamenco .
Palos:	Los diferentes estilos de cante, toque y/o baile flamenco y andaluz.
Paquero:	En jerga flamenca, el tocaor que sigue la escuela creada por Paco de Lucía.
Paseillo:	Serie de ayeos en el cante.
Pasada:	Paso de baile con el que dos bailaores se cruzan para intercambiar la posición.
Payo:	Aldeano, campesino, rudo. Procede del payés y se usa en Levante y Cataluña. Los gitanos comenzaron a usarlo para nombrar despectivamente a quienes son de su raza, pero el término se ha generalizado para denominar a los que no son gitanos.
Peineta:	Adorno para el pelo de la mujer con forma de pequeño peine de púas que además sirve para sujetar el pelo. Es un típico accesorio para vestir con el traje de andaluza.
Pelear el cante:	Acción de implicarse en el cante con toda la potencia de la voz cuyo esfuerzo implica en el cantaor movimientos de fuerza en los brazos, las manos, la cara, el torso...
Pellizco:	Intenso entusiasmo que produce en el público un espectáculo flamenco.
Peineta:	Accesorio de decoración del cabello femenino formado por un cuerpo ligeramente curvado y un conjunto de púas que se incrustan en el pelo.
Peineta de teja:	Peineta grande y alta, normalmente de plástico o nácar, con dibujos calados, que se incrusta en el moño por su parte superior y que permite sostener una mantilla .
Petenera:	Cante, toque y baile similar al del tango pero con paradas características. Con ritmo de amalgama , tiene un origen incierto, por tanto, con varias teorías. Una de las más aceptadas atribuye su creación a La Petenera, una cantaora del siglo XVIII de Paterna de la Rivera (Cádiz). Se reconoce porque habitualmente introduce la expresión “madre de mi corazón” al final.
Picado o rasgueo picado:	Técnica del tocaor usando dos dedos (índice y corazón o anular) de forma sucesiva para el rasgueado de las cuerdas.
Piquillo:	Mantoncillo sin flecos con forma de pico que se colocan las mujeres sobre los hombros encima de un traje de andaluza. Es más habitual para el traje de rociera que para el de feria.
Playeras:	Nombre primitivo de las seguiriyas .

- Polo o caballito español:** Cante y baile muy primitivo, muy similar a la [caña](#).
- Postura:** Nombre que dan los [tocaos](#) al acorde o nota de guitarra.

- Q**
- Quejíos:** [Ayeos](#) que produce el [cantaor](#) en distintos momentos de su interpretación.

- R**
- Rajo:** Calidad del [cantaor](#) que permite una gran intensidad expresiva que demuestra su cante [jondo](#) y su [duende](#). Ese tipo de voz suele llamarse “voz rajá”.
- Rasgueados o rasgueos:** Distintas técnicas del [tocaor](#) para hacer vibrar las cuerdas de la guitarra con los dedos. Ej. [picado](#), [redondo](#), [volátil](#).
- Rasgueo redondo:** Técnica del [rasgueado](#) que despliega todos los dedos (uno tras otro) incluyendo el pulgar.
- Rasgueo volátil o abanico:** Técnica del [rasgueado](#) que mueve toda la mano de arriba abajo sin desplegar los dedos.
- El Real de la Feria:** El recinto ferial donde se colocan las casetas y las atracciones en las ferias de Andalucía.
- Remate:** Paso de baile de diferente naturaleza que se realiza al final de un tercío o de una copla para terminar [bien parao](#) o [bien pará](#).
- Rociero/a:** Peregrino/a de la [Romería](#) del [Rocío](#).
- Rocío:** Virgen patrona de Almonte, en Huelva, también llamada Blanca Paloma o Reina de las Marismas, venerada en la Ermita del Rocío y en honor a la cual se realiza una romería que dura unos días en el mes de mayo o junio, la [Romería](#) del Rocío.
- Romance:** Cante primitivo que se interpreta [a palo seco](#) proveniente de los romances populares andaluces y que derivó en la [toná](#).
- Romeras:** Cante rural o campero del grupo de las [cantiñas](#), probablemente practicado en su origen durante las [romerías](#), de ahí el nombre, o quizás se deba al estilo de una cantaora apodada La Romera.
- Romería:** Peregrinación festera en grupo hasta una ermita o lugar sagrado donde se venera una virgen o un santo.
- Rondeña:** Variante de los cantos [abandolaos](#), originario de Ronda (Málaga).
- Rumba:** Cante, toque y baile a flamenco del grupo de los [Cantes de Ida y Vuelta](#), de ritmo muy variado y compás de [tango](#).

- S**
- Saeta:** Cante [a palo seco](#) de origen religioso que se canta a las imágenes durante las procesiones de Semana Santa en Andalucía.
- Salida o salía:** El comienzo del cante cuando el [cantaor](#) empieza a [arrancarse](#) con la copla tras el [temple](#) o cuando el [bailaor](#) hace la salida (también llamada “entrada”) al escenario para empezar el baile.
- Seguiriya:** Cante de tono triste y trágico y, por tanto, de gran intensidad. Antiguamente, llamado [playera](#).
- Serranas:** Cante y toque del grupo de las [seguiriyas](#).
- Sevillanas:** Cante, toque y/o baile a flamencos procedente del folclore andaluz, desarrollado en Sevilla pero cuyo origen está en la [seguiriya](#) castellana.
- Silencio:** En el cante y toque, sinónimo de [falseta](#) o [campanas](#). En el baile de las [alegrías](#) es la parte que se realiza antes de la [escobilla](#).
- Soleá:** Cante y toque de compás mixto con muchas variantes.

T

Tango:	Cante, toque y/o baile de compás binario, rítmico y alegre, posiblemente de origen americano.
Tanguillo:	Cante, toque y baile de compás parecido al tango pero con un ritmo más rápido. Originado en Cádiz, además de tanguillo es llamado <i>tango de Carnaval</i> o <i>tango de Cádiz</i> . Es cantado en las fiestas del Carnaval de Cádiz por numerosos Coros y Chirigotas.
Tapa armónica:	Parte exterior del cuerpo de la guitarra sobre la que se colocan las cuerdas.
Taranta:	Cante y toque de libre ejecución, del grupo de los Cantes de Levante o de las Minas .
Taranto:	Variante de la taranta pero con el compás ternario del fandango .
Templar:	Afinar la voz o la guitarra. El momento de realizarlo se llama temple .
Tercio:	Cada una de las partes de un cante. Corresponde normalmente a cada una de las estrofas de una copla , comúnmente tres, pero para los estilos derivados del fandango corresponde a cada uno de los versos de una copla , habitualmente seis.
Tientos:	Cante, toque y/o baile procedente del tango y, por tanto, de compás binario aunque de ritmo más lento y complicado de ejecutar. De estructura regular y temas de intensidad emocional, los tercios son de tres o cuatro versos octosílabos y el estribillo de tres versos. Empezó llamándose “tango tiento” (tango lento), en Sevilla el término se redujo a “tiento”.
Tocaor:	Guitarrista flamenco.
Tonás:	Conjunto de cantes primitivos a palo seco , donde podemos encontrar martinetes , carceleras , deblás .
Topos:	Véase “lunares”.
Toque:	Acción de tocar la guitarra flamenca.
Toque por arriba:	El que se realiza sobre tonos graves (mi, fa o mi, si).
Traste:	Cada una de las divisiones que se hacen en el mástil de una guitarra para diferenciar notas musicales según el traste en el que se presionen las cuerdas.
Trasteo:	Efecto de la guitarra flamenca al rozar las cuerdas con otros trastes cuando se presionan en uno o varios trastes determinados, algo impensable en la guitarra clásica.

V

Variación:	Momentos de transición para lucimiento de la guitarra entre las diferentes coplas de un cante. Se diferencia de las falsetas en que siguen un patrón rítmico adecuado a cada palo . También suele ser sinónimo de variante .
Variantes:	Versiones distintas de un estilo flamenco determinado que se han ido creando con el paso del tiempo, por lo que una variante se hace siempre de un estilo más antiguo.
Verdiales:	Cantes, toques y/o bailes abandolaos . Se cree que tienen origen morisco, es el Fandango de los moros andaluces, son un cante rápido y monótono y en su baile se dan saltos. Para bailarlo se precisa al menos una pareja.
Voz afillá:	Se dice de la voz del cantaor o cantaora cuando es ronca, grave o rasgada, ideal para el rajo , aludiendo a El Fillo, un cantaor de los inicios del flamenco que tenía este tipo de voz. También es llamada “voz gitana”.
Voz de falsete:	Voz artificial y aguda que se utiliza por algunos cantaores para compensar la carencia de la voz apropiada para la ejecución del cante. Es la opuesta a la “ voz natural ”.

- Voz laína:** Se dice de la voz del [cantaor](#) o cantaora cuando es fina, aguda y/o vibrante.
- Voz natural:** Tipo de voz que utiliza más el pecho que la garganta, también llamada “voz de pecho”.

Z

- Zahones:** Especie de delantal de cuero o piel abierto por delante, siguiendo la forma de los pantalones, que se ponía el antiguo cazador, pastor o campesino para trabajar con el ganado para protegerse de los animales, de la lluvia o del frío. Hoy en día se usa como accesorio típico del traje masculino de campero o [rociero](#).
- Zambra:** Fiesta propia de los gitanos andaluces herencia de las fiestas de los moros con música y baile. Hoy en día existe la zambra granadina para celebrar las bodas gitanas que incluye varios momentos de baile. El término se refiere también a un [palo](#) del flamenco, variante granadina del [fandango](#) pero con un ritmo similar al [tango](#) flamenco.
- Zapateado:** Baile rítmico que juega con los sonidos producidos por los golpes contra el suelo de la planta, la punta y el tacón de los zapatos.
- Zapateo:** Pasos de baile incluidos en la mayoría de los [palos](#) del flamenco en los cuales se golpea el suelo con las diferentes partes del zapato (planta, punta, tacón) pudiendo llegar a crear combinaciones de gran dificultad.
- Zarcillos:** Pendientes con forma de aro, típicos para usar con el traje de andaluza.



Fabrizio Ruggeri

Madrid fruggeri@ucm.es

Profesor de idiomas en Universidad Complutense

USO DE LAS IMÁGENES PARA LA CLASE DE ELE

El artículo, después de analizar brevemente las principales razones para usar imágenes en la enseñanza de ELE, ofrece una serie de actividades didácticas que pueden ser usadas en todos los niveles y que están enfocadas sobre todo a la expresión e interacción oral pasando por la expresión escrita y el aprendizaje del léxico.

1. Introducción

Las imágenes (fotos, gráficos y dibujos) en la enseñanza de un idioma ofrecen siempre motivaciones y recursos que hacen que el aprendizaje del idioma sea más eficaz, colaborativo e interactivo. Con su uso en clase se activan una serie de estrategias de aprendizaje y muchas habilidades lingüísticas, tanto directamente como transversalmente. Las imágenes, en la didáctica de los idiomas, se pueden usar en cualquier nivel y para cualquier objetivo; muchas veces sirven de “salvavidas” para cambiar el ritmo de la clase, son muy eficientes con estudiantes principiantes porque usan lo más posible la lengua meta (pensamos en las flash cards), ofrecen estímulos impensables y ayudan a los estudiantes que tienen su estilo de aprendizaje enfocado en lo visual. En definitiva, son un recurso valioso, útil, fácil de usar y siempre eficaz.

2. ¿Por qué y para qué usar imágenes?

2.1. ¿Por qué?

Algunas de las razones más importantes para usar las imágenes en clase (seguramente no las únicas) son:

- Valor visual y comunicativo de valor universal, más allá de la codificación lingüística.
- Atraen la atención del estudiante y la mantienen.
- Motivan y estimulan otras inteligencias más allá de la lingüística o verbal.
- Activan una modalidad de aprendizaje más intensa, efectiva, duradera y multi-sensorial.
- Aportan un carácter dinámico, lúdico y ameno al desarrollo de la clase.

2.2. ¿Para qué?

- Trabajar el vocabulario.
- Explicar y repasar gramática y sintaxis.
- Expresar opiniones y hacer hipótesis.
- Expresar sentimientos y sensaciones.
- Contar historias.
- Conocer la cultura del idioma estudiado.

« El uso de imágenes ofrece siempre motivaciones y recursos que hacen que el aprendizaje del idioma sea más eficaz, colaborativo e interactivo »

3. Frases famosas relacionadas con las imágenes

Hay muchos personajes importantes que han usado las imágenes como metáfora, como estímulo para el aprendizaje o sencillamente

como constatación de algo que había visto y comprobado:

- Aristóteles: “Es imposible pensar sin imágenes”.
- John Dewey: “Lo que los alumnos sacan de cualquier materia son las imágenes que ellos mismos forman de ella”.
- Jane Arnold: “Lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, en nuestra mente, es la imagen asociada con palabras”.
- Proverbio actual: “Una imagen vale más que mil palabras”.

« Una imagen vale más que mil palabras »

4. Características y consejos

4.1. Características de las imágenes

Según lo que dice Ben Goldstein, quien fue un verdadero especialista en el uso de las imágenes en la clase de EFL, las características de las imágenes que se usan en la didáctica tienen que ser elegidas para que:

- Puedan leerse fácilmente.
- Los alumnos puedan unirlas a sus experiencias y conocimiento del mundo.
- Den una aportación al significado convencional.
- Su mensaje no sea demasiado explícito.

4.2. Algunos consejos a la hora de trabajar con las imágenes

- Se pueden dar o mostrar fotocopias en lugar de proyectar imágenes.
- No hacer las actividades con imágenes como primera actividad en la clase; es aconsejable dejarlas para la mitad o final de la clase o para cambiar el ritmo de la misma.
- Elegir la modalidad de trabajo en función del objetivo comunicativo.
- Según el nivel y el objetivo de la actividad se puede ofrecer, antes de proyectar las imágenes, el léxico apropiado para la actividad.
- Se pueden usar desde el nivel A1.
- Cuidado con el tipo de foto: la elección de los argumentos propuestos no debe ofender o herir la sensibilidad de los estudiantes.

5. Actividades didácticas con imágenes

5.1. Foto descripción

Se proyecta una imagen o dibujo (de buena calidad y del tamaño más grande posible) y se va alternando su visión con la proyección de las preguntas sobre la misma. La actividad se puede hacer en pleno, por parejas, individualmente, como producción oral o escrita.

En esta foto con la gente caminando bajo la nieve, algunas de las posibles preguntas pueden ser:

- ¿Qué es lo primero que percibes?
- ¿Qué más hay en la foto (delante, a la izquierda, a la derecha, arriba o abajo)?
- ¿Qué oyes?
- ¿Qué hueles?
- ¿Dónde estamos?
- ¿En qué estación estamos?
- ¿Cuántas personas hay por la calle?
- ¿Qué trabajo te imaginas que hacen las personas en la foto?

- ¿En qué están pensando?
- ¿A dónde van?
- ¿Te gustaría decirles algo?



http://99px.ru/sstorage/56/2012/12/image_562812122354041978465.jpg

5.2 El mosaico

Se fragmenta la foto en varias partes (4 o 5 son más que suficientes), se proyecta una a la vez y se hacen preguntas a la clase, mientras se espera por sus respuestas. La actividad se puede hacer en pleno, por parejas, individualmente, como producción oral o escrita.

Para la foto con la paella gigante, algunas de las posibles preguntas pueden ser:

- ¿Dónde estamos?
- ¿Cuántas personas hay en la foto?
- ¿Qué estación es?
- ¿Qué olores sientes?
- ¿Hay niños? ¿Hay adultos?
- ¿Están en la ciudad, en un pueblo o en el campo? ¿Dentro de casa o fuera?
- ¿Qué hacen? ¿Qué ven?



https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bb/Paella_day_cornudella_de_montsant_2003.jpg

5.3 La entrevista surrealista

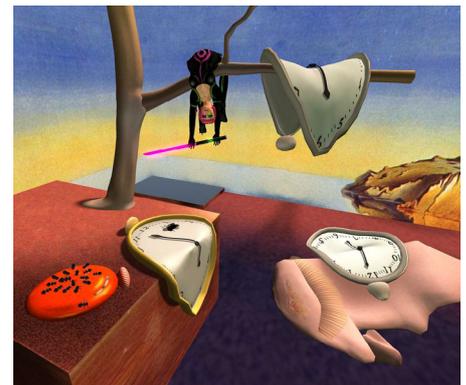
Se proyecta la imagen de un cuadro y se sigue las instrucciones del profesor. Hay que tener mucho cuidado en la elección de los cuadros y elegir los que ayuden a formular preguntas y respuestas. La actividad viene mejor a partir de grupos del nivel A2 en adelante.

Instrucciones para el grupo A:

“Sois el autor del cuadro que aparece en la pantalla y os va a entrevistar un famoso periodista especializado en arte. Contesta a las preguntas del crítico y explica la ideación, curiosidades, ejecución y filosofía del cuadro”.

Instrucciones para el grupo B:

“Sois unos críticos de arte y queréis entrevistar al autor del cuadro. Escribid mínimo cuatro preguntas relacionadas con los elementos del cuadro”.



https://c2.staticflickr.com/6/5092/5408279834_db159af711_b.jpg

Referencias bibliográficas

ARNOLD, J., PUCHTA H. y RINCOLUCRI, M. (2007). *Imagine That!: Mental Imagery in the EFL Classroom*. Cambridge: Helbling Languages.

GOLDSTEIN, B. (2009). *Working with Images*. Cambridge: Cambridge University Press.

GOLDSTEIN, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Editorial Edinumen.

DELANCER, E. (2013). *Using pictures in the efl classroom* [presentación en línea]. [Consulta: 20/03/2016]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/Ercilia-Delancer/using-pictures-in-the-efl-classroom>.



Sandra Valdés

Bruselas sandraliz@gmail.com

Instituto Cervantes

MI CLASE ES UN MUSEO

Con esta propuesta didáctica pretendemos trabajar la expresión oral y la escrita a través de cuadros de pintores hispanoamericanos.

1. Descripción de la actividad

Nivel:

B1 - C1, en función de las adaptaciones del profesor. Conviene también elegir bien el cuadro en función de la edad de los alumnos.

Objetivos:

- Evaluar tanto la expresión oral como la escrita.
- Fomentar el trabajo colaborativo.

Materiales:

Cuatro cuadros de pintores hispanoamericanos. La única condición es que el cuadro cuente una historia.

Desarrollo de la actividad:

1. Dividir la clase en 4 grupos y asignarle un cuadro a cada uno.
2. Los estudiantes comentan el cuadro con una guía que les obliga a emplear los pasados. No reciben ninguna información extra en esa primera parte.
3. Cada grupo presenta su cuadro al resto de

los estudiantes. Si en la clase hay un proyector, pantalla o pizarra electrónica es conveniente que el profesor proyecte el cuadro del que se habla.

4. En ese momento los estudiantes reciben información extra sobre el autor y la obra.

5. Para cada grupo hay un texto diferente sobre la obra que deben leer y después presentar a la clase. También tienen que escribir un pequeño artículo.

A continuación presento la ficha de la actividad para uno de los grupos. He utilizado La Chiquita Piconera, de Julio Romero de Torres. Podéis encontrarla aquí, en formato de presentación hecha en Genially:

<http://www.genial.ly/View/Index/576fd884fe0a9551f89fcbd5>

2. Ficha de la actividad

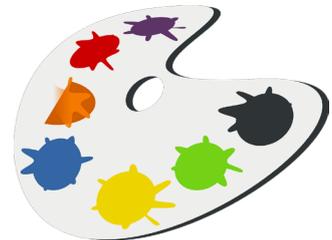
Ejemplo de cuadro elegido para uno de los cuatro grupos: "La chiquita piconera" de Julio Romero de Torres.

Actividad 1: Comentario del cuadro. Trabajar en grupos.

1. ¿Quién es la joven del cuadro?
2. ¿En qué época vivió? ¿Dónde?
3. ¿A qué clase social pertenecía? ¿A qué se dedicaba?
4. ¿Qué momento del día representa la escena?

5. La joven del cuadro, ¿estaba feliz, cómoda, incómoda, molesta, triste, melancólica? ¿Por qué se sentía así? ¿Por qué posaba para el pintor? ¿Lo conocía? ¿Qué tipo de relación tenían?
6. ¿La joven acababa de encender el brasero, llevaba un buen rato al calor o estaba por partir?
7. ¿Se estaba vistiendo o desvistiendo?
8. La tela roja que está en la silla ¿era suya? ¿Era parte de su ropa? ¿Era una manta, una capa?
9. ¿Qué puedes decir del cuadro? ¿Cuál es su estilo? ¿Qué relaciones ves entre la forma y el contenido? ¿Qué sensaciones te transmite?

Actividad 2: Presentar el cuadro a los otros grupos. Comentar.



Actividad 3: Informar brevemente sobre quiénes fueron el autor del cuadro y la modelo.

Los estudiantes del grupo reciben el artículo de Silvia Pisani, "La Chiquita Piconera", arte, leyenda y escándalo:

<http://www.lanacion.com.ar/504323-la-chiquita-piconera-arte-leyenda-y-escandalo>

Leen el texto en casa y en la próxima clase lo presentan a sus compañeros y lo comentan.

Actividad 4: Escribir un artículo sobre el cuadro:

- Presentación escrita del cuadro.
- Comentar sus impresiones.
- Analizarlo incluyendo los nuevos elementos que aportan los artículos.
- Etc.

Esta actividad puede utilizarse para el portfolio o pueden incluirse los artículos en el blog de la clase, crear un mural virtual colaborativo o incluirlos en una red social pedagógica como Edmodo o Schoology; las posibilidades son enormes.



https://commons.wikimedia.org/wiki/File:La_chiquita_piconera_by_Julio_Romero_de_Torres.jpg



Libertad Valverde Merlo

Segovia libertadvalverde@yahoo.es

Profesora y jefa del Dpto. de Español de la EOI de Segovia

“FABRICANDO ELEÍSTAS” EN SEGOVIA. ADQUISICIÓN INCORRECTA DE LOS PRONOMBRES *LE* Y *LA*



Este comentario quiere resaltar cómo algunos estudiantes de ELE que viven o pasan largas temporadas en Segovia (España), se convierten en leístas y laístas, no por interferencia de sus lenguas maternas, sino más por una especie de transferencia positiva que les viene “impuesta” por los hablantes nativos con los que se comunican y relacionan.

1. Introducción

No han sido pocas las veces en las que mi familia o mis amigos, como saben que estudié Filología Hispánica y que me dedico a enseñar español, me han pedido que les explique cuándo es correcto poner los pronombres *le*, *lo* y *la*, puesto que ellos dudan o saben que no los utilizan correctamente. Me refiero a personas de Castilla y León, comunidad donde los hablantes usan, de manera abundante y de manera casi generalizada, los pronombres *le* y *la* incorrectamente. Una de sus ciudades, en la que trabajo actualmente, es Segovia.

Hay personas que son conscientes de que cometen este error, pero muchas otras no, hecho que veo en mi hija de cuatro años, cuyas maestras, leístas y laístas, **la dicen* cómo debe hacer esta ficha o que **los libros nuevos, les tiene que llevar marcados con su nombre*, frases que ella repite de manera totalmente consciente, puesto que es lo que oye, considera normal y reproduce tal cual. Pues bien, lo mismo les ocurre a mis alumnos de niveles avanzados que llevan viviendo mucho tiempo en Segovia y que se relacionan y comunican a la perfección con los segovianos. En el caso de mi hija, ella está adquiriendo su lengua materna y esto no la hace sentirse orgullosa de su logro, puesto que no lo reconoce como tal, pero, ¿qué ocurre cuando el profesor corrige al estudiante que sí se siente orgulloso de haber adquirido algo tan complicado como es el uso de los pronombres átonos porque está cometiendo un error? Primero, se sorprende y, después, se frustra y no es para menos. En muchas ocasiones

la cosa va a más, puesto que ha adquirido el error antes de comenzar a recibir clases, y este está ya fosilizado, con lo que se debe dar un doble esfuerzo en el aprendizaje del idioma, el primero para aprenderlo, de forma costosa, aunque incorrecta, y el segundo para intentar corregirlo, cosa que en ocasiones ya no se consigue.

« ¿Qué ocurre cuando el profesor corrige al estudiante que sí se siente orgulloso de haber adquirido algo tan complicado como es el uso de los pronombres átonos porque está cometiendo un error? »

2. El sistema de pronombres en español

Para poder entender el sistema de pronombres en español es fundamental reconocer la función que tienen, es decir, si son *sujeto* –función que aquí no nos interesa– *complemento directo* o *complemento indirecto*. Para ello presentamos un cuadro con los distintos pronombres.

La explicación de los pronombres átonos en la clase de ELE es –desde mi experiencia docente– uno de los aspectos de la lengua española más complicada si atendemos al enfoque didáctico que se debe emplear; ya que es obligatorio acudir a cuestiones puramente gramaticales: ¿Tenemos un CD?, ¿Tenemos un CI?, ¿Tenemos a+persona?, ¿Es un complemento que es directo y no indirecto? De aquí que, como ya mencionábamos, sea un aspecto difícil de asimilar por nuestros estudiantes y, más aún, cuando ya lo han adquirido, pero no de la manera que se ajusta a la norma.

3. Leísmo y laísmo: definición

3.1. Leísmo

Consiste en la utilización de los pronombres *le* y *les* por *lo* y *los* o por *la* y *las*. La RAE acepta el leísmo masculino de persona, pero condena el de animal o el de cosa; este último es el que nos interesa en este comentario, puesto que es el que más se comete en Segovia y el que nos hace encontrarnos con producciones como las siguientes:

*Las mujeres les ponen para parecer más elegantes (alumna de 2º de nivel B2 dando una serie de pistas para acertar un objeto, que en este caso eran unos tacones).

*Me tenéis que traer un poco de chorizo polaco, que llevo mucho tiempo sin comerle y le echo un poco de menos (alumno de 1º de nivel B2 en una redacción en la que invitaba a unos amigos de su país a visitar Segovia).

Otro tipo de leísmo no admitido por la RAE es el de *le* o *les* por *la* o *las*, pero no incidiremos

TÓNICOS	ÁTONOS		TÓNICOS
<i>Sujeto</i>	<i>Complemento Directo</i>	<i>Complemento Indirecto</i>	<i>Detrás de preposición</i>
yo	me		mí (conmigo)
tú	te		ti (contigo)
él, ella, usted	lo, la	le (se)	él/ella/sí
nosotros	nos		nosotros
vosotros	os		vosotros
ellos, ellas	los, las	les (se)	ellos/ellas/sí



mucho en este ya que casos como *A María le llaman por teléfono no son muy notorios en la situación que nos ocupa; de hecho, que en la ciudad de la que hablo se produzca correctamente una frase como la anterior, lleva, en mi opinión, a la producción del siguiente error que ahora explicaremos.

« La RAE acepta el leísmo masculino de persona, pero condena el de animal o el de cosa, siendo este último el que más se comete en Segovia »

3.2. Laísmo

El laísmo consiste en la utilización de los pronombres *la* y *las* de complemento directo en lugar de los pronombres *le* y *les* de complemento indirecto. En este sentido, en Segovia es frecuente oír:

*A mi hija la gusta mucho la fruta.

*¿Has llevado a la niña al médico? ¿Qué la han recetado?

Y al estar expuestos a esto, los estudiantes producen frases como:

*Mi hermana me pidió que la dejara mi vestido nuevo (alumna de 2º de nivel B1, casada con un español, hecho que ayuda a pensar que ha adquirido el problema puesto que lo escucha en su día a día, lo mismo que el caso de mi hija con sus maestras).

4. ¿De dónde viene el problema?

El problema de nuestro sistema pronominal radica en que este, lejos de la lógica, está doblemente desequilibrado; por una parte, mientras que en la primera y la segunda persona no hay diferencias en cuanto al uso de pronombres con función de CD o CI, en la tercera persona sí las hay: debemos distinguir las formas *lo/la* para el CD y la forma *le* para el CI. Por otro lado, mientras que la función de CD utiliza diferentes pronombres: *lo* para masculino y *la* para femenino, el CI solo emplea un pronombre para ambos géneros: *le*.

¿De dónde viene este desequilibrio? ¿Por qué utilizamos un sistema tan complicado? Hemos adoptado un sistema etimológico de pronombres. El latín era una lengua analítica, en la que las funciones de las palabras venían señaladas a través de casos o declinaciones. Sin embargo, el español es una lengua sintética donde no hay forma de saber la función que una palabra desempeña por medio de su terminación; son las preposiciones y las conjunciones las que desempeñan esta labor. Dadas las complicaciones que suscita, este sistema etimológico tendió, desde hace tiempo, a sustituirse por otro analógico en el que lo que se opone es el género y no la función sintáctica. La situación actual del español es de convivencia de ambos sistemas y de ahí los problemas y las diferencias en el uso pronominal de unas zonas a otras. Así, el sistema analógico es fundamentalmente el problema de los castellanos, mientras que ni el español de América, ni el andaluz, por ejemplo, lo comparten.

A pesar de que los dos sistemas conviven, probablemente en un futuro sea el sistema analógico el que más se empleará, pues desde que surgió, en la Edad Media, no ha dejado de avanzar terreno. De esta forma, si nos retrotraemos a los orígenes del problema, se puede constatar que primero surgió el

YO → ME	CD: Me vio ayer	YO → ME	CD: Me vio ayer
	CI: Me dio el libro ayer		CI: Me dio el libro ayer
TÚ → TE	CD: Te vio ayer	TÚ → TE	CD: Te vio ayer
	CI: Te dio el libro ayer		CI: Te dio el libro ayer
	CD: -Lo vio ayer -La vio ayer		CD: -Lo vio a Pedro -Le vio a Pedro
	CI: - Le di el libro a Antonio - Le di el libro a Sara		CI: - A Pedro le dio un beso - A Pedro lo di un beso
			CD: La vi ayer CI: A María la di un beso

leísmo y después el laísmo. De forma paralela, actualmente, y como se ha visto más arriba, el primero es el fenómeno más extendido, seguido del laísmo. A pesar de que no está aceptado por la Academia, este sistema que diferencia por géneros es el más lógico dentro de la naturaleza del español y por eso está cada vez más expandido.

« El problema de nuestro sistema pronominal radica en que este está doblemente desequilibrado; mientras que en la primera y la segunda persona no hay diferencias en cuanto al uso de pronombres con función de CD o CI, en la tercera persona sí las hay »

5. Observaciones

Me gustaría aclarar que, aunque a lo largo de todo este comentario se han utilizado las palabras error o problema para aludir a los usos académicamente incorrectos, se puede considerar que estos no son tales y que son, en realidad, hábitos lingüísticos. De hecho, lo que hoy para la RAE es aceptable no ha sido siempre así. En el siglo XIX había gramáticas de la Academia que consideraban los actuales laísmos y leísmos correctos. Optaron por el sistema opuesto al vigente. Actualmente, se acepta sólo el leísmo masculino singular referido a personas y no se consideran correctas las desviaciones laístas, loístas y leístas que no se ajusten a lo ya señalado. En otras palabras, el sistema pronominal etimológico (distinguidor) por el que la Academia se decanta en el presente no es que sea más o menos correcto, sino que el que se haya optado por uno y no por otro, es una cuestión un tanto “arbitraria”.

Pese a esto, en la Península cada vez se ha extendido más y con más fuerza el sistema analógico, es decir, que hay más hablantes que hacen un uso incorrecto de los pronombres que aquellos que los utilizan de acuerdo con la RAE. ¿Significará esto que, en el futuro no tendremos que corregir a nuestros alumnos cuando produzcan frases como **traedme chorizo polaco que le echo de menos* o **la dejé el vestido nuevo a mi hermana*? Quién sabe, pero desde luego es evidente que, en ocasiones, por un lado está la Academia y por otro los hablantes, que claramente son los que mantienen vivo un idioma y, si estos ya han conseguido que se acepte *a Juan le vi*, a lo mejor acaban consiguiendo que se establezca como correcto el sistema analítico y entonces los hablantes de Segovia hablarán un español normativo y, cuando lo traspasen a nuestros estudiantes, no tendremos que corregirlos. Todo se verá.

Referencias bibliográficas

- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/>.
- CHAMORRO, M.D., LOZANO, G, MARTÍNEZ, P., MUÑOZ, B., ROSALES, F., RUIZ, J.P. y RUIZ, G. (2012). *Abanico Nueva Edición. Curso de español lengua extranjera*. Barcelona: Difusión.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España

Consejería de Educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo



Consejería de Educación
Bd Bischoffsheim, 39 B15-16
B-1000 BRUSELAS – BÉLGICA
Teléfono: 00 32 2 223 20 33
Fax: 00 32 2 226 35 22
consejeriabelgica.be@mecd.es

Consejero de Educación:
José Luis Mira Lema

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

Horario de atención al público:

De lunes a viernes de 9h a 14h.

Servicios administrativos:

Convalidación, homologación y recon-
ocimiento de títulos.

Información sobre estudios en
España.

Páginas web:

www.mecd.gob.es/belgica

www.mecd.gob.es/paisesbajos

[Facebook](#)

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

Asesoría Técnica

Bd Bischoffsheim, 39 B15-16
B-1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 226 35 26
Fax: 00 32 2 226 35 22
asesoriabelgica.be@mecd.es

Centro de Recursos

Consulta y préstamo de materiales.

Bd Bischoffsheim, 39
1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 226 35 26

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica

Consulado General de España
Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 423 69 19
Fax: 00 31 20 626 07 39
asesoriaholanda.nl@mecd.es

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Consejería de Educación

Bd Bischoffsheim, B15-16

B-1000 BRUSELAS

Teléfono: 00 32 2 226 35 25

Fax: 00 32 2 226 35 22

alce.belgica@mecd.es

Horario: lunes, martes, jueves y vi-
ernes de 9h a 14h.

PAÍSES BAJOS

Consulado General de España

Frederiksplein, 34

NL 1017 XN AMSTERDAM

Teléfono: 00 31 20 626 07 43

Fax: 00 31 20 626 07 39

alce.holanda@mecd.es

Horario: lunes y viernes de 9h a 14h.

LUXEMBURGO

Embajada de España

Bld. Emmanuel Servais, 4

L-2012 LUXEMBURGO

Teléfono: 00 352 46 42 29

Fax: 00 352 262 033 26

alce.luxemburgo@mecd.es

PUBLICACIONES Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Publicaciones: www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html ;

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

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/inicio.action>

- Revista Mosaico.

- El Español en el Benelux.

- Infoasesoría e Infoboletín

- Guía para auxiliares de conversación y Guías para asesores y docentes.

- Actas del CIEFE.

Materiales didácticos: www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/material-didactico.html

- Auxilio para auxiliares.

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

Material divulgativo: www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/material-divulgativo.html

