

MOSAICO

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Revista para la promoción y apoyo
a la enseñanza del español

32/2014



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

Coordinación y edición:

Ana María Alonso Varela
José Ángel Piña Sánchez
Esther Zaccagnini de Ory
Asesores técnicos

Corrección:

Elena Ciudad Rodríguez
Laura Galve Delgado

Fotos de la portada

Ana María Alonso Varela
Paz Prieto Carreira
Vicedirectora del IES Xograr Afonso Gómez de Sarria

Maquetación:

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

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



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

NIPO: 030-14-283-8

PRESENTACIÓN

Sr. Sergio Cuesta Francisco 3
Segunda Jefatura de la Embajada de España en Luxemburgo

INTRODUCCIÓN

Consejería de educación en Bélgica 5

ARTÍCULOS

!Oye, mira, que te estoy hablando!:
la comunicación no verbal en la clase de ELE 6
Amor Aguedad, Bàrbara Cuenca y Paula Lorente

El rol del profesor y del alumno en el curso de
"Español de negocios" 16
Daniel Michaud Maturana

La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. 20
¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?
Ignacio Palacios

El enfoque léxico de la teoría a la práctica 29
Beatriz Romero Dolz

Creación de entornos virtuales de aprendizaje 35
Carlos Silvero Haba

RECURSOS

Estrechando lazos en la Escuela Europea con *Pearltrees* 39
Estrella Gancedo

10 recursos para implementar las TIC en la clase de ELE 43
Sandra Valdés

Aparatos y servicios: evoluciones recientes 47
Hans Le Roy

FICHAS

Ecobubble. Actividad didáctica para el aula de ELE diseñada a 49
partir del vídeo de un anuncio
Helena Legaz

Desarrollar la competencia auditiva y el análisis de 53
la conversación: aplicaciones prácticas del análisis
conversacional a partir de un texto audio
Fabrizio Ruggeri

RESEÑAS

Las nietas de Mayo 55
Eva Casanova Lorenzo

INFORMACIONES

57

PRESENTACIÓN

La acción exterior de esta Consejería de Educación se enmarca en los tres países que conforman el Benelux : Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Con ocasión de la publicación del número 32 de la revista MOSAICO, el Excmo. Sr. Ministro Consejero de la Embajada de Luxemburgo, D. Sergio Cuesta Francisco, ha tenido a bien realizar la presentación de la revista y valorar la presencia del español en el Gran Ducado :

Luxemburgo es, en muchos aspectos, el país del poliglotismo por antonomasia en Europa. No sólo hay tres lenguas oficiales (luxemburgués, francés y alemán), cosa que sucede en otros Estados europeos, sino que de forma efectiva dichas lenguas se hablan habitualmente por el conjunto de la población. Además, debido a su excelente sistema educativo, la mayoría de estos jóvenes manejan el inglés con gran soltura.

Esto, que a priori puede ser una ventaja para la enseñanza del español en el Gran Ducado, es también un obstáculo : estos alumnos ya tienen cubierta su cuota de aprendizaje de idiomas con los tres oficiales y el inglés, y de hecho, la primera ocasión que el sistema educativo reglado les ofrece para aprender nuestro idioma es en su penúltimo año de enseñanza secundaria, cuando ya cuentan con 16 años. Aparte del español, los luxemburgueses pueden optar por el italiano y en algunos liceos por el portugués. Sin embargo, la gran mayoría se decantan por nuestro idioma, y lo aprenden con la velocidad propia del que ya tiene varias lenguas a las espaldas.

No es de extrañar que elijan la lengua de Cervantes: España es para Luxemburgo el principal destino turístico, uno de los principales mercados de segunda vivienda, y el país con el que más enlaces aéreos tiene (más de 80 vuelos semanales en verano, algo sorprendente en un país de poco más de 500.000 habitantes). La cultura española es muy popular en Luxemburgo. Desde nuestra gastronomía, pues encontramos restaurantes y tiendas especializadas en productos españoles tanto en la capital como incluso en algunos pueblos luxemburgueses, hasta la lengua y la cultura españolas. Uno de los idiomas más demandados en el Instituto Nacional de Lenguas, el equivalente luxemburgués a nuestra "Escuela Oficial de Idiomas", es precisamente el español.

En el tiempo que llevo en el Gran Ducado, he tenido ocasión de ver cómo el Aula de Lengua y Cultura Española (ALCE) es un catalizador que permite también a los hijos de los inmigrantes españoles, cada vez más abundantes en el Gran Ducado, seguir en contacto con nuestra cultura y a la vez servir de puente con la cultura luxemburguesa. Hace algo menos de dos años se realizó un proyecto de mucho éxito, en el que algunos alumnos del ALCE realizaron varios talleres en torno al Quijote de Cervantes, produciendo dibujos y murales que fueron expuestos en el túnel del "Grund", uno de los principales lugares de paso en Luxemburgo, durante meses. Actualmente proyectamos repetir la acción, esta vez con Goya como motivo.

Por otra parte, el Instituto Cervantes, aunque no tiene un centro en Luxemburgo, ha firmado desde Bruselas distintos convenios con centros docentes y con el Instituto Nacional de Lenguas para que en Luxemburgo se puedan realizar periódicamente las pruebas del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), que cada vez tienen mayor demanda. En este marco de promoción de nuestra lengua, en el mes de noviembre Darío Villanueva, Secretario de la Real Academia Española, dio una conferencia en la Universidad de Luxemburgo con un éxito de público.

Así pues, el español se va afianzando en Luxemburgo pese a las dificultades que entraña su competencia con una situación en la que cotidianamente un luxemburgués utiliza al menos tres lenguas (en régimen, por cierto, más de diglosia que de trilingüismo, pues según con quién y para qué actividad, se utilizará uno u otro idioma). Nuestra lengua viene de la mano de nuestra cultura, y además de los ya citados restaurantes españoles, cada vez es más frecuente encontrar en librerías luxemburguesas una sección de libros en español, aparte de las correspondientes traducciones de grandes de nuestra literatura contemporánea como Javier Marías o Ruiz Zafón.

La labor que la Consejería viene desempeñando, tanto a través del ALCE en Luxemburgo como de su presencia en las actividades formativas para profesores y en eventos puntuales (el reciente Salón del Estudiante en LUXEXPO) me parece esencial para acompañar al español en su avance a buen paso en Luxemburgo, y aprovecho la oportunidad que me dan estas páginas en la revista MOSAICO para felicitarles por ello.

Sergio Cuesta Francisco.

Segunda Jefatura de la Embajada de España en Luxemburgo.

INTRODUCCIÓN

La Consejería de educación en Bélgica, se complace en presentarles una nueva edición de la revista *Mosaico* cuyo primer número salió a la luz en 1998 con la finalidad de apoyar la labor docente del profesorado de español en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, ámbito de actuación de la Consejería de educación en aquel momento. Desde entonces ha experimentado transformaciones estéticas y adaptaciones a las necesidades de los profesores, pero ante todo siempre ha contado con el apoyo e interés de la comunidad docente. Este interés durante 18 años es lo que ha permitido que *Mosaico* se siga editando, ahora en versión únicamente digital.

En la actualidad la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo de la Embajada de España tiene entre sus principales funciones la promoción de la lengua y cultura españolas en los sistemas educativos de los países del ámbito de su competencia. Una de las acciones con más relevancia para implementar este objetivo es la formación y actualización del profesorado que imparte o va a impartir enseñanzas de español en el Benelux.

Con esa finalidad, la Consejería de Educación elabora anualmente un Plan de Formación, teniendo en cuenta las necesidades que plantean los profesores de los diferentes ámbitos y niveles, que contiene propuestas formativas motivadoras y enriquecedoras. 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, el intercambio de experiencias, entre otros.

En este marco didáctico y tras la celebración de las diferentes actividades de formación (talleres, presentaciones, Jornadas, etc), la Consejería edita la presente revista para recoger el resumen de algunos de los talleres impartidos a lo largo del año con el fin de que las personas que no han podido asistir en su momento a la formación puedan leer sobre su contenido.

De este modo, en esta edición se recogen los resúmenes de los talleres que presentaron en la V y VI Jornadas de tecnología lingüística Carlos Silvero, Hans le Roy y Estrella Gancedo, el resumen del taller que presentó en la I Jornada de español con fines específicos Daniel Michaud Maturana, las presentaciones que compartieron con nosotros en la XIV Jornada Pedagógica Ignacio Palacios y Sandra Valdés y varias otras formaciones impartidas a lo largo del año en distintos eventos por Paula Lorente, Amor Aguaded, Bárbara Cuenca, Beatriz romero Dolz, Fabrizio Ruggeri, Helena Legaz, etc.

Queremos agradecer a todos los autores y a todos los participantes de la edición de la revista su colaboración y ayuda y a los lectores, su apoyo y reconocimiento a esta publicación y a nuestra labor en general.



Institut des Langues Vivantes de l'Université Catholique de Louvain

Amor Aguaded

aguaded.amor@gmail.com

Bàrbara Cuenca

barbara.cuenca.ripoll@gmail.com

Paula Lorente

Paula.Lorente@uclouvain.be

¡OYE, MIRA, QUE TE ESTOY HABLANDO!

La comunicación no verbal en la clase de ELE

En estas líneas resumimos el trabajo de reflexión y las propuestas más destacadas extraídas de un taller de formación de profesores que orientamos a la discusión en torno a la comunicación no verbal (CNV) en el aula de ELE. Conscientes de la importancia que tiene la CNV en la comunicación, se presentan aquí algunos principios metodológicos de partida como, entre otros, la integración de lo verbal y lo no verbal, la relevancia de los últimos avances de la neurociencia aplicados al aprendizaje o las ventajas del uso de nuevas herramientas tecnológicas para trasladar lo no verbal al aula. Todo ello, podría servir de base a la hora de hacer propuestas concretas para introducir la CNV en el aula de ELE.

1. Introducción

Llevar a cabo un planteamiento de la comunicación no verbal (CNV, en adelante) en el aula de español lengua extranjera no resulta fácil, especialmente si tenemos en cuenta que en la actualidad no existen muchos materiales que contemplen las diferentes manifestaciones de este tipo de comunicación, que constituye, sin embargo, un alto porcentaje de la información que se transmite en las interacciones que mantenemos tanto en nuestra lengua materna como en cualquier otra lengua en la que nos comuniquemos. Para reflexionar sobre la importancia e inclusión de la CNV en el aula de español lengua extranjera, presentamos el taller titulado *¡Oye, mira, que te estoy hablando!*, orientado a despertar la atención de los profesores hacia la CNV y a compartir con ellos los resultados de nuestra propia experiencia, presentando una serie de principios metodológicos que sirvieron de base para crear actividades para nuestros cursos en el

Institut des Langues Vivantes (ILV, en adelante) de la Universidad de Lovaina (UCL)¹.

El estudiante no se enfrenta solamente a "la palabra desnuda" en la lengua extranjera sino "vestida con el traje" de todo aquello que no es verbal.

Este artículo recoge así las ideas fundamentales que se expusieron en el taller, que tuvo lugar en diciembre de 2013 dentro del Plan de formación de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo en la Universidad de Lovaina (KULeuven). El objetivo último del taller era, por una parte, evidenciar la importancia que tiene la CNV en la comunicación y, por otra parte, reflexionar sobre la consideración de la CNV en el aula de ELE como otro componente

más, necesario para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante que se aproxima a una lengua extranjera. Con el título del taller quisimos insistir en el hecho, ya señalado, entre otros, por Coletta (2005), de que el estudiante no se enfrenta solamente a "la palabra desnuda" en la lengua extranjera sino "vestida con el traje" de todo aquello que no es verbal.

2. ¿Por qué interesarnos por la CNV en el aula de ELE?

Hoy en día sabemos que, en lo que se conoce como competencia comunicativa, entra en juego el respeto a unas reglas que trascienden lo puramente gramatical. Según el Diccionario de términos clave de ELE (Martín Peris et al., 2008), la competencia comunicativa implica la capacidad de formar enunciados que no solo son gramaticalmente correctos, sino también socialmente apropiados. Además, según afirma

1. Agradecemos muy especialmente la colaboración de los estudiantes del curso Comunicación interactiva (2013-2014) del ILV por su participación en el presente proyecto y por habernos dejado difundir los vídeos que utilizamos para ilustrar este taller.

2. <http://marcele.com/miquel-llobera>.

Llobera (2008)², “la irrupción de una visión discursiva de la lengua ha ido acompañada de una visión del aprendizaje de la misma en donde la interacción juega un papel determinante”.

La enseñanza y aprendizaje de la CNV en el aula de lengua extranjera parece un tema frecuentemente olvidado y esto a pesar de que incorporar aspectos de la CNV en los programas de español resulta una medida eficaz para lograr una competencia comunicativa más completa.

Por este motivo, y para lograr esa interacción, el análisis y la atención a actividades que focalicen en un desarrollo de la competencia pragmática o discursiva del estudiante nos parecen fundamentales a fin de evitar errores pragmáticos³, o lo que Victoria Escandell denomina interferencias pragmáticas⁴. A pesar de lo que acabamos de decir, la enseñanza y aprendizaje de la CNV en el aula de lengua extranjera parece un tema frecuentemente olvidado y esto a pesar de que incorporar aspectos de la CNV en los programas de español resulta una medida eficaz para lograr una competencia comunicativa más completa “con todo lo que esto conlleva : el conocimiento y la utilización de información pragmática, social, situacional y geográfica, así como los sistemas de comunicación no verbal” (Cestero, 1999 : 9).

Además, nos parece que el incluir la CNV en el aula de ELE ayuda a desarrollar la triple dimensión del aprendiente de lenguas contemplada en el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006 : 31-34), que perfila al alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

A pesar de que cada vez somos más los que estamos convencidos de la necesidad de trabajar y tratar estos contenidos dentro del aula de ELE, continúa siendo una evidencia el hecho de que los profesores no encontramos materiales suficientes que aborden un tema

tan complejo como la CNV. Así, como afirma Monterrubianesi en su estudio sobre la enseñanza de la CNV en los manuales de ELE (2013), pocos manuales (sólo 20 de los 107 manuales estudiados por la autora) desarrollan de manera explícita la CNV, especialmente en los niveles superiores, donde escasean aún más las actividades sobre CNV. Si no se expone a los estudiantes a muestras variadas y suficientes de CNV, difícilmente se conseguirá que el estudiante de lengua extranjera llegue a adquirirla, pues en lo que a este tema se refiere podemos también aplicar la idea de Alonso en torno a la información (no lingüística, en este caso) que recibimos : “sin input no hay adquisición” (Alonso, 2004 : 6). En los apartados que siguen, vamos a presentar un resumen de las ideas y actividades que desarrollamos en el taller, el cual se dividió en tres bloques. En primer lugar, y tomando como punto de partida una encuesta previa y la metodología basada en el trabajo cooperativo, hicimos una lluvia de ideas conjunta con los asistentes sobre su concepción y experiencias previas respecto al tema de la CNV (apartado 3.1). En segundo lugar, presentamos aquellos principios metodológicos en los que nos hemos basado a la hora de llevar la CNV al aula en nuestros propios cursos en el ILV de la UCL (apartado 3.2). En tercer lugar, y en función de lo que se expuso en el taller, analizamos con los participantes otras posibles vías futuras para explotar la CNV en clase (apartado 3.3). Finalmente, y a modo de conclusión, presentamos un balance del tema que hemos tratado (apartado 4).

3. ¡Oye, mira, que te estoy hablando! Un taller de análisis en torno a la CNV en el aula de ELE

3.1. Lluvia de ideas, reflexión y propuestas de trabajo cooperativo

A pesar de ser conscientes de que el término CNV posee un significado muy amplio, nos pareció interesante como propuesta inicial “demostrar que cada cultura posee un código de expresión corporal diferente y que el conocimiento y la descodificación de la gestualidad de los hablantes de la nuestra proporcionarán a nuestros estudiantes una fluidez cultural que les permita moverse confortablemente entre hispanohablantes” (Soler-Espiauba, 2000 : 194).

Partiendo de esta idea, y para abrir el taller, se proyectó un vídeo con un repositorio de gestos más o menos frecuentes entre españoles para que los asistentes pudieran compartir impresiones previas y aventurar posibles explotaciones didácticas trabajando a partir de vídeos similares (Figura 1).

Seguidamente, se pasó a compartir las ideas previas que los asistentes tenían sobre la CNV. Para ello se dividió a los participantes en cinco grupos diferentes, cada uno de los grupos con un sobre cerrado y un hexágono en cuyo centro aparecía la imagen de uno de los cinco dedos de la mano. Esta forma aleatoria de crear los grupos permitiría el establecimiento de equipos para desarrollar un trabajo de tipo cooperativo. Los principios del trabajo cooperativo fueron presentados además



Figura 1 : Video Gestos⁵

3. “Se entiende por error pragmático el que es cometido, tanto en la producción como en la recepción, por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales de la lengua”. Información extraída del Diccionario de términos clave de ELE (Martín Peris et al., 2008). Ver http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/errorpragmatico.htm
4. Según Escandell, las interferencias pragmáticas se producen “cuando quienes aprenden otra lengua aplican a esta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida” (Escandell, 2009 : 99).
5. VídeoGestos ideado por las autoras de este artículo y por nuestra colega Meritxell Uriel. Agradecemos la ayuda de Nacho Martínez Sanz en las tareas de edición. Disponible en <http://bit.ly/1vxmBC5>.

como un elemento clave interesante para tratar dentro del aula, teniendo en cuenta además que entroncan directamente con los principios cooperativos de la Web 2.0, y que parte de las propuestas que se presentarían estaban directamente relacionadas con el manejo de herramientas tecnológicas (*youtube*, edición de vídeos).

En los sobres cerrados se incluyeron cinco tarjetas con roles diferentes, descritos según los principios del trabajo cooperativo⁶. A lo largo de las diferentes actividades propuestas durante el taller, el equipo habría de trabajar colaborativamente en base a los roles propuestos y a un objetivo común.

Figura 2 : tarjetas con la descripción de los roles para el desarrollo del trabajo cooperativo



EL ORGANIZADOR

“De las palabras no es el sonido sino el sentido”

¿Qué tengo que hacer? Soy responsable de resumir las aportaciones de mis compañeros para que el **PORTAVOZ** sepa lo que va a contar al grupo exactamente.

¿Cómo lo voy a hacer? Con la ayuda del rol **PUNTUAL**.

¿Y si...? Si no consigo hacer un resumen a tiempo, pediré ayuda al rol **PUNTUAL** para acabar juntos a tiempo.



EL PORTAVOZ

“A buen entendedor, pocas palabras bastan”

¿Qué tengo que hacer? Soy responsable de participar en la puesta en común con las aportaciones de mi grupo.

¿Cómo lo voy a hacer? Verbalizando todo lo que mi grupo ha resumido con la ayuda de todos los roles

¿Y si...? Si no consigo encontrar las palabras clave, puedo pedir ayuda al rol **ORGANIZADOR** y solicitarle, por ejemplo, alguna palabra clave que me ayude a recordar.



EL PUNTUAL

“La mayoría de las veces el éxito depende de saber cuánto tiempo se ha de tardar en obtenerlo” (Montesquieu)

¿Qué tengo que hacer? Soy responsable de controlar el tiempo y de que las consignas que se den se cumplan al pie de la letra.

¿Cómo lo voy a hacer? Con un reloj o cronómetro, iré informando a mis compañeros. Cuando falten 3 minutos para terminar, intentaré obligar a mis estudiantes.

¿Y si...? Nos retrasamos, obligaré a que se centren en lo más importante. Necesitaré la ayuda del rol **COTILLA** para coger ideas sobre lo que hacen los demás.



EL COTILLA

“Quien escucha lo que no debe, oye lo que no quiere”

¿Qué tengo que hacer? Soy responsable de oír, mirar y hablar con todos los grupos para resumir en el mío lo que hacen.

¿Cómo lo voy a hacer? Visitando al resto de grupos y sentándome con ellos para tomar buenas ideas de lo que hacen.

¿Y si...? Si no consigo dar sentido a lo que escucho, quizás el rol **ORGANIZADOR** me pueda echar un cable.



EL CRÍTICO

“Aprobarlo todo suele ser ignorancia; reprobarlo todo, malicia” (Baltasar Gracián)

¿Qué tengo que hacer? Soy responsable de guiar al grupo aportando ideas sobre qué estamos haciendo bien y qué podríamos mejorar.

¿Cómo lo voy a hacer? Revisar permanentemente las decisiones y propuestas de todos los miembros del grupo, coordinándome con el rol **ORGANIZADOR** y con el rol **PORTAVOZ**.

¿Y si...? El grupo no tiene en cuenta tus ideas, pide ayuda al **COTILLA**, que seguramente tendrá ideas que contrasten con las que estáis discutiendo y pídele opinión.

6. Recordemos que según Johnson y Johnson (1994 en Cassany, 2004) los componentes esenciales de la cooperación son los siguientes : interdependencia positiva ; interacción cara a cara constructiva; responsabilidad individual y grupal ; técnicas de comunicación interpersonal, verbales y no verbales ; control metacognitivo del grupo.

Ideas previas de los profesores de ELE sobre cómo trabajar la CNV en el aula

Una vez repartidas las tarjetas y formados los grupos en base a los principios comentados, cada uno debía reflexionar sobre una de las siguientes afirmaciones (Figura 3) :

- La CNV se adquiere de forma autónoma y en contexto, no en clase.
- Solo los estudiantes menos tímidos encuentran fácil el aprendizaje de la CNV.
- La CNV se limita al empleo de gestos.
- Hay que aprender la CNV en cada lengua que aprendemos.
- En la enseñanza de lenguas hay que separar lo verbal de la CNV.



Figura 3 : reflexiones de partida para el análisis de las ideas previas de los participantes

Estas afirmaciones fueron extraídas a partir de los datos obtenidos en una encuesta informal, que, a modo exploratorio, se realizó a un grupo de veinte profesores en septiembre de 2013. La encuesta constaba de doce preguntas de opción múltiple que hacían referencia al uso de la CNV en el aula⁷. En ella, se preguntó a los encuestados si valoraban la CNV como un componente más de la lengua, si creían que debía evaluarse de forma sistemática, si disponían de material para tratar el tema en el aula o si tenían en cuenta, a la hora de evaluar la expresión oral, aspectos que están directamente vinculados con la CNV como, por ejemplo, la entonación.

A partir de los resultados y comentarios recogidos se pudieron extraer algunas ideas de partida⁸. De forma general, parecía existir un acuerdo acerca de la aparente falta de sistematización en torno al aprendizaje de la CNV en el aula de ELE; también, los profesores declararon no saber muy bien cómo enseñarla, pues no existen por el momento materiales suficientes que traten de manera transversal estas cuestiones. Como consecuencia de ello, resulta muy complejo evaluar estas cuestiones no lingüísticas, por lo que a menudo quedan relegadas a un segundo plano. En cambio, en los resultados de la encuesta parece haber ciertas discrepancias en torno a cuestiones como si se debe evaluar la CNV en todos los niveles o solo en niveles superiores, si ha de prestarse atención a los elementos no verbales de forma separada o en conjunto con los elementos puramente lingüísticos, o acerca de otras cuestiones más básicas, como el simple acuerdo sobre si los estudiantes deben o no aprender a ser competentes en lo no verbal cuando aprenden una lengua extranjera. Un aspecto que merece la pena señalar es que el 50% de los participantes de la encuesta eran profesores de lengua no nativos, que ya encontraron durante su propia formación lingüística dificultades para acceder a cuestiones propias de lo no verbal.

3.2. Principios metodológicos propuestos para llevar la CNV al aula de ELE

Monterrubianesi (2013), en su estudio sobre la enseñanza de la CNV, afirma que ésta se suele presentar aislada y con una escasa práctica de aula, que es el espacio en el que el

estudiante puede experimentar con las nuevas herramientas que aplicará con posterioridad en la lengua meta. Por su parte, Birdwhistell, ya en los años 50, llegó a la conclusión de que “el hombre es un ser multisensorial que algunas veces verbaliza” (1952). Esta idea de que aprendemos de manera multisensorial se ha visto reforzada gracias a los estudios que se han venido realizando en el ámbito de la neurociencia que, en el caso concreto del lenguaje, muestran que el cerebro lleva a cabo una ponderación de la información recibida mediante las distintas modalidades sensoriales, pues el hecho de centrarse en una única modalidad en concreto podría inducirle a error. Además, la ponderación varía en función del origen cultural de las personas, como han demostrado los estudios de Tanaka et al. (2010). En efecto, según sus resultados, ha quedado demostrado que no prestan la misma ponderación a la gestualidad de la cara personas de diferente origen. Por eso, es importante dar pautas a los estudiantes de lengua extranjera que atiendan a las distintas modalidades sensitivas que entran en juego en la lengua extranjera, máxime cuando esa ponderación es muy diferente a la de la lengua nativa. Así pues, los estudiantes deben conocer el peso de la CNV en la lengua que aprenden para no solo descodificar correctamente los mensajes, sino también para interactuar como hablantes nativos. Estas modalidades son verbales y no

verbales y se presentan en la comunicación de manera simultánea (Lorente et al., 2012 : 26).

Partiendo del planteamiento de que, en el aprendizaje de una LE, la CNV y la comunicación verbal han de ir de la mano, presentamos en el taller cinco principios metodológicos (Figura 4), que se detallan a continuación, sobre los cuales hemos basado las actividades didácticas propuestas.

Es importante dar pautas a los estudiantes de lengua extranjera que atiendan a las distintas modalidades sensitivas que entran en juego en la lengua extranjera, máxime cuando esa ponderación es muy diferente a la de la lengua nativa.

Principio 1 : integrar lo verbal y lo no verbal

“Cabe preguntarse si puede hablarse con propiedad de comunicación lingüística o lo que ha de investigarse y describirse es la expresión lingüística, paralingüística y quinésica conjuntamente, ya que, irremediamente, en cualquier acto comunicativo, se ponen en funcionamiento signos del sistema verbal y de los sistemas no verbales a la vez” (Cestero, 2006 : 66).

A la hora de tratar la CNV en clase, insistimos en que debe presentarse unida a la



Figura 4 : Principios para el tratamiento de la CNV en el aula

7. La encuesta se puede consultar en el siguiente enlace : <http://bit.ly/1rmHOLf>.

8. Los resultados de la encuesta se pueden consultar en el siguiente enlace : <http://bit.ly/1vBhP8V>

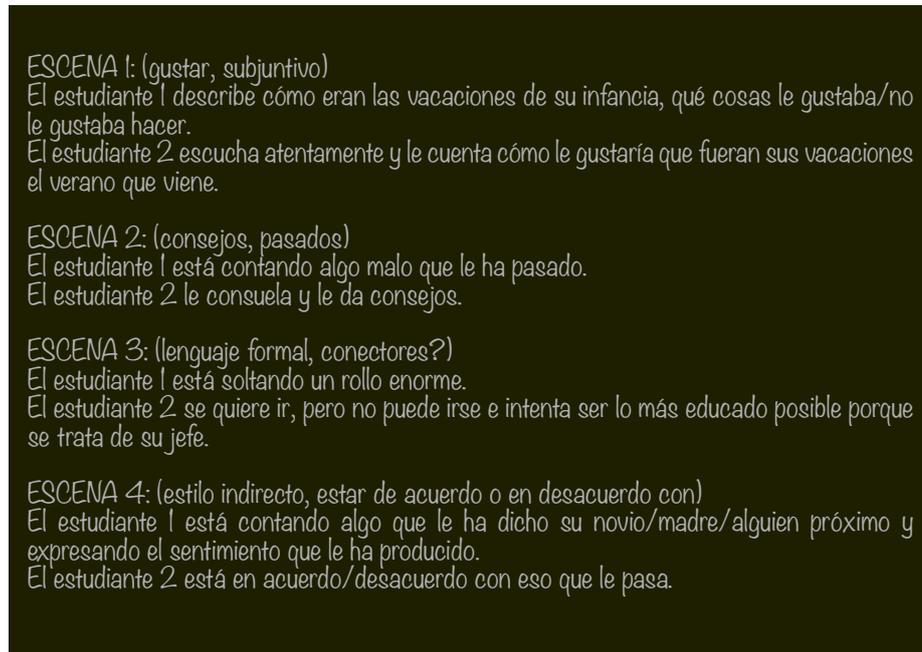


Figura 5 : ejemplo de explotación didáctica en el aula. Propuesta de realización de vídeos con interacciones entre estudiantes.

comunicación verbal para alcanzar la eficacia comunicativa, lingüística e interactiva, del estudiante. Proponemos para ello la búsqueda de propuestas didácticas centradas en la presentación y decodificación simultánea de ambos códigos. En cualquier caso, debe evitarse la presentación en el aula de elementos de la CNV de forma forzada o artificial o exclusivamente ligados a la idea de anécdota cultural.

Un ejemplo de integración de lo verbal y lo no verbal consistiría en presentar a los estudiantes posibles interacciones en situaciones y contextos específicos en forma de vídeos-modelo representados por nativos, en los que se apreciara el empleo de elementos no verbales en conjunción con elementos verbales propios de las situaciones diarias. Posteriormente, se animaría a los propios estudiantes, por ejemplo, a grabar sus propias interacciones en vídeo para después compartirlos con los miembros del grupo, bien en clase, bien a través de otras plataformas que el profesor creyera convenientes.

Así, como punto de partida, se podrían proporcionar varias situaciones como las descritas en la Figura 5, animando a los

estudiantes a prestar atención a elementos como la entonación, las pausas, la distancia física entre los interlocutores, el lenguaje corporal, las miradas, los carraspeos... y a la vez hacerles trabajar algún punto gramatical que hayan visto o trabajado en el curso, insistiendo en la idea de que lo verbal y no verbal van siempre unidos.

Es importante no olvidar a la hora de llevar este tipo de actividad a clase que los estudiantes pueden realizar micro-actividades que incidan en cada una de las tres fases de las que habla Cestero (2006 : 69) : “introspección” sobre lo que el estudiante hace en su propia lengua materna respecto a la CNV ; “observación” sobre las descripciones e informaciones que se quieren trabajar en la CNV y “práctica controlada” o repetición sistemática de lo aprendido por observación.

Si utilizamos el potencial de la imitación a la hora de trabajar la CNV en el aula, conseguiremos más fácilmente que el estudiante cree una mayor empatía emocional con el interlocutor.

Principio 2 : Learning by doing

Nos parece que sería interesante en el tratamiento de la CNV en el aula de ELE sacar partido de avances de la neurociencia, como, por ejemplo, el descubrimiento de las neuronas espejo. A la luz de los últimos descubrimientos, se viene incidiendo en la importancia de la imitación como facilitadora del aprendizaje (Iacoboni, 2009). En efecto, como ya hemos señalado anteriormente (Aguaded et al., 2013 : 5) “gracias a estas neuronas somos capaces de hacer propias las acciones, sensaciones y emociones de los demás o, como dice el propio Rizzolatti (2004), ponernos en el lugar del otro”. Esta idea conecta directamente con las teorías pedagógicas que defienden un aprendizaje por experiencia, el llamado *Learning by doing*⁹ : solo haciendo podemos aprender. Así pues, si utilizamos el potencial de la imitación a la hora de trabajar la CNV en el aula, conseguiremos más fácilmente que el estudiante cree una mayor empatía emocional con el interlocutor, pues gracias a estas neuronas y a los mecanismos que se crean a partir de la imitación, sabemos que su cerebro reaccionará de la misma manera cuando lleve a cabo la acción él mismo que cuando otra persona la realice.

Como propuesta didáctica relacionada con este principio, compartimos con los asistentes una actividad que realizamos en nuestros cursos en el ILV en la que los estudiantes tenían que explorar y poner en práctica la realización de algunos gestos. Dicha actividad fue realizada en clase, tras una actividad previa (Figura 6) en la que se les animaba a observar y a analizar su propio comportamiento respecto a la CNV, siguiendo las fases de introspección y observación propuestas por Cestero de las que hemos hablado en el principio anterior. Para la fase final de práctica controlada o de repetición adaptamos la actividad introductoria de la unidad 3 titulada *Escenario del manual El Ventilador*¹⁰, que tenía como objetivo que los estudiantes, a partir de una comprensión lectora sobre cómo se realiza un determinado gesto, descubrieran autónomamente cómo realizarlo, se imitaran los unos a los otros y practicasen de forma controlada en clase el lenguaje corporal (Figura 7 y Figura 8).

9. Para más información sobre el enfoque basado en *Learning by doing*, ver, por ejemplo, los trabajos de Roger Schank, especialista en Ciencias del Aprendizaje (Universidad de Yale).

10. Chamorro et al., (2006). *El Ventilador*. Barcelona : Difusión.

Principio 3: Desarrollar la pluriculturalidad

“La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (Marco Común Europeo de Referencia : 2002, Capítulo 8).

Atendiendo a las recomendaciones del MCER, consideramos que una forma de fomentar la pluriculturalidad en el aula sería la de elaborar repositorios de gestos, diccionarios ‘caseros’ realizados por los propios estudiantes y que se sirvan de las posibilidades tecnológicas actuales, como diccionarios cooperativos, canales de Youtube o aplicaciones similares para poder almacenar y construir colaborativamente conocimiento sobre el comportamiento no verbal en las lenguas que aprendan.

Así, en el taller se propuso a los asistentes completar una tabla con información sobre los gestos recogidos en el ya mencionado vídeo *Gestos*¹¹ (descripción, posible contexto) y comparar esas manifestaciones del lenguaje no verbal con otras propias en la lengua del estudiante.

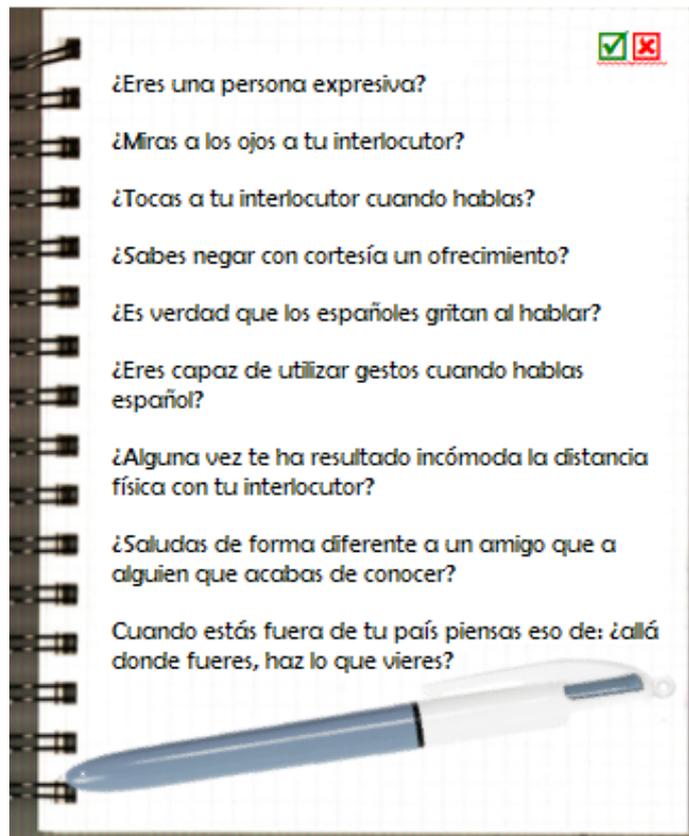


Figura 6 : ejemplo de explotación didáctica en el aula. Actividad para reflexionar sobre la CNV (fase de observación e introspección).

Algunos gestos españoles no tienen equivalencia en otras culturas, o si existen, no significan lo mismo. Os proponemos que los escenifiquéis. Leed estas descripciones con atención, representad los gestos y buscad un significado: cuándo se hacen, para qué, con qué intención

Gestos y palabras

(Adaptado de El Ventilador)

El dorso de los dedos de la mano golpea repetidamente la propia mejilla para expresar el mal comportamiento o la cara dura de alguien
Se orientan los dedos de una o de las dos manos hacia arriba y se unen y separan varias veces
Se cierra el puño de una mano para criticar el comportamiento de alguien respecto al dinero
Se llevan las puntas de los dedos de una mano unidas hacia la boca y, al llegar a esta, se da un beso y la mano se abre como una flor, muy rápidamente, volviendo la mano a la postura inicial
Se besa una cruz hecha con el dedo índice y el pulgar. A veces, se añade la expresión “por estas”

Figura 7 : diapositiva proyectada en clase en la que a partir de una comprensión lectora se invitaba a los estudiantes a la realización de gestos

11. Disponible en : <http://bit.ly/1vxmBC5>.



Figura 8 : aprender haciendo. Imagen de los estudiantes practicando, imitando, y descubriendo autónomamente el lenguaje corporal propio del español (fase de práctica controlada).

Escena	Descripción	Posible contexto	¿En tu lengua?
1			
2			
3			
4			
5			

Figura 9 : tabla contrastiva para trabajar el vídeo Gestos

Principio 4 : presentar el todo y no las partes

Bajo este principio se busca no hacer distinciones clasificatorias que puedan llevar al estudiante a pensar que el lenguaje es algo segmentado en diferentes compartimentos a los que recurrimos según la situación. Queremos tratar de buscar la forma de presentar una serie de actividades en las que el estudiante descubra por sí mismo que para hablar correctamente es necesario que se familiarice con varios tipos de recursos (gramaticales, léxicos, gestuales, etc), que tendrá que movilizar al mismo tiempo.

Dentro de esta idea reside la intención de tratar lo verbal en el aula como la parte de un todo, es decir, presentar lo lingüístico asociado a otros elementos del lenguaje que funcionan a menudo de forma simultánea en el discurso. Sin embargo, estos 'otros elementos', continúan teniendo una escasa presencia en el aula de ELE.

Un ejemplo lo constituyen los elementos cuasi-léxicos de los que nos habla Cestero (2006 : 4). Según la autora, estos son "vocalizaciones y consonantizaciones convencionales de escaso contenido léxico, pero con gran valor funcional". Partículas de este tipo, como onomatopeyas, interjecciones y sonidos determinados, podrían presentarse de forma conjunta con gestos y otros elementos para favorecer además el aprendizaje basado en la las teorías de la multisensorialidad del que hablaba Birdwhistell.

Así, por ejemplo, en el taller, pedimos a los asistentes que verbalizaran algunas expresiones propuestas e intentaran determinar qué elementos no verbales, como entonación o gestualidad, las acompañan normalmente. Como ejemplo, se trató el comportamiento de algunas interjecciones, como "ay", en expresiones como : ¡Ay, no me digas!/ ¡Ay, se me ha olvidado!/ ¡Ay, qué bien! Otras con "uy", del tipo : ¡Uy, qué bien!/ ¡Uy, qué ánimos!, ¡Uy, qué dolor! Y otras frases hechas que habitualmente son difíciles de aprender por los estudiantes y de introducir en el contexto adecuado.

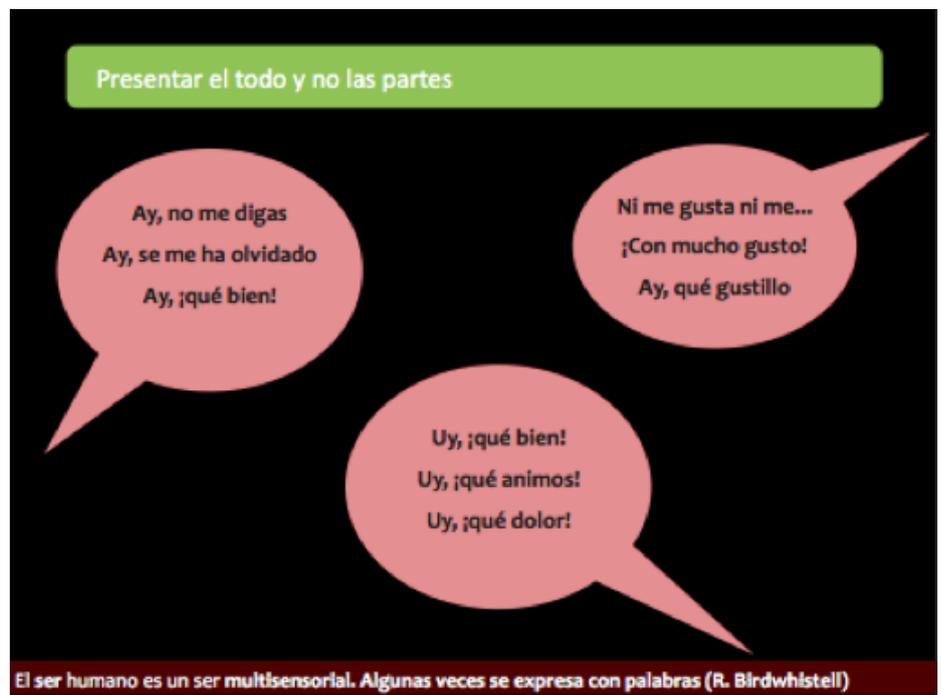


Figura 10 : ejemplos de interjecciones y frases hechas asociadas a elementos de la comunicación no verbal (entonación, gestos, etc.).

Principio 5 : tener presentes todos los componentes de la CNV

A menudo cuando hablamos de CNV la reducimos a su parte más visible, la de los gestos, movimientos y posturas corporales, y estos son los elementos de la CNV más trabajados en aquellos manuales que hacen referencia de una u otra forma a la CNV. Se nos olvida, sin embargo, que la CNV incluye un amplio espectro de manifestaciones, clasificadas atendiendo a múltiples aspectos según los diferentes autores. Como señala el Diccionario de términos clave de ELE (Martín Peris et al., 2008), la clasificación realizada por Knapp (1980) es quizás una de las más extendidas. En el taller se optó por presentar el trabajo de catalogación de Ana M^a Cestero (1999), que nos habla, por un lado, de signos y sistemas de signos culturales (todo aquello que comunica el uso de artefactos como perfumes, ropa y el aspecto físico en sí), y de otro lado, de los sistemas de

comunicación no verbales (el sistema paralingüístico, el sistema quinésico, la proxémica y la cronémica).

Presentar todos los componentes que constituyen la CNV en el aula podría ayudar a desarrollar una competencia mucho mayor en los procesos de análisis y descodificación de los mensajes por parte de los estudiantes. Así pues, elaboramos en el taller una síntesis de la catalogación de los elementos que configuran la CNV y la presentamos a los asistentes, animándoles a realizar lo mismo de forma didáctica en sus clases, con el objetivo de que los estudiantes tomen conciencia de que la CNV está presente en muchas más situaciones de las que podemos imaginar en un principio, y que, en cualquier caso, va más allá de un mero repertorio de gestos asociados a funciones comunicativas concretas.

3.3. Conclusiones colaborativas

En la última parte del taller, animamos a los asistentes a trabajar de forma colaborativa en lo que a CNV se refiere, con el objetivo de entretejer una red de recursos disponibles y al alcance de todos, teniendo en cuenta que es largo el camino que queda por recorrer, y que los currículos y programaciones suelen ofrecer un margen estrecho para la inclusión de temas como el que nos ocupa.

Así pues, ofrecimos la posibilidad de participar a posteriori en un documento compartido y cooperativo realizado en Google Drive, en el que los participantes podían aportar diferentes propuestas. Entre las propuestas recogidas, vamos a destacar las siguientes :

- Descubrir y analizar gestos propios de forma individual a través de la auto-observación y de la reflexión antes de dar el salto hacia una lengua extranjera.
- Desarrollar competencias para distinguir entre distintos tipos de gestos (heredados, adquiridos y naturales).
- Atender a las nuevas aportaciones de la neurociencia que nos hablan de la implicación del cuerpo y las emociones en el aprendizaje.
- Realizar catálogos o repositorios contrastivos de gestos atendiendo a su funcionalidad.
- Incorporar el potencial que pueden ofrecernos las nuevas herramientas tecnológicas para crear, almacenar y compartir contenidos y lograr así unificar prácticas.
- Dar a conocer los avances que vayan teniendo lugar en este campo tan determinante para la autonomía comunicativa de nuestros estudiantes.

4. Conclusiones

En este artículo hemos querido hacer una llamada de atención sobre la importancia que ha de adquirir la introducción de la enseñanza y el aprendizaje de la CNV en el aula. A pesar de ser un tema complejo, creemos que una presentación progresiva y sistemática de la CNV no haría sino potenciar la competencia de nuestros estudiantes a la hora de comunicarse en la lengua meta. Mucho queda aún por hacer, sobre todo en lo que se refiere a la creación de materiales que aborden seriamente el tema. En el taller nos propusimos trazar unos principios que pudieran servir de telón de fondo a los profesores a la hora de imaginar futuras actividades para sus clases. El gran reto será trabajar en la integración de los elementos verbales con aquellos específicos de la CNV. Proponemos como una posible vía de exploración el uso de las nuevas tecnologías, con las que el docente podría llevar a cabo actividades de observación, descripción y sistematización de elementos no verbales para así integrarlos con los elementos verbales en el aprendizaje de ELE.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, A., CUENCA, B., LORENTE, P. (en prensa): "Esto me viene al pelo. La importancia de la comunicación no verbal en el aula de ELE", en Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE, Jaén 2013.
- ALONSO RAYA, R. (2004): "Procesamiento del input y actividades gramaticales" en Red ELE, n.º 0, [en línea].
- BIRDWHISTELL, R. (1952): *Introduction to kinesics: an annotation system for analysis of body motion and gesture*. Washington D.C.: Dept. of State, Foreign Service Institute.
- CASSANY, D. (2004). "Aprendizaje cooperativo para ELE", en Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera, Instituto Cervantes de Múnich, Alemania, 11-30.
- CESTERO, A.M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arcos/Libros.
- CESTERO, A.M. (2006): "La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía", en ELUA, n.º 20, 57-77.
- COLLETTA, J.M. (2005): "Communication non verbale et parole multimodale: quelles implications didactiques?", en Le Français dans le monde- Recherches et Applications, n.º spéciale, Les interactions en classe de langue, 32-41.
- IACOBONI, M. (2009): "Neurobiology of imitation" en Current Opinion in Neurobiology, n.º 19 (6), 661-665.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESCANDELL, M.V. (2009): "Los fenómenos de interferencia pragmática", en Marcoele, n.º 9, 95-109.
- LORENTE, P., BENGOTXEA, A., BUYSE, K. y PIZARRO, M. (2012): "Dondes fueres, haz lo que vieres. Aportaciones de la neurociencia al desarrollo de la competencia pragmática. Un nuevo horizonte en la enseñanza de ELE: el Serious Game", en International Journal of Applied Linguistics, n.º 164, 22-38.
- MARTÍN PERIS, E. et al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- MONTERUBBIANESI, M.G. (2013): "La comunicación no verbal en los manuales de ELE", en RedELE, n.º 25 [en línea].
- RIZZOLATTI, G. y GRAIGHERO L. (2004): "The mirror-neuron system", en Annual Review of Neuroscience, n.º 27, 169-192.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (1992): "Lo no verbal como un componente más de la lengua", en Equivalences, Revue de l'Institut Supérieur de Traducteurs et Interprètes de Bruxelles, n.º 19, [en línea]
- TANAKA, A. et al. (2010): "I feel your voice. Cultural differences in the multisensory perception of emotion", en Psychological Science, n.º 21 (9), 1259-62.



Daniel Michaud Maturana
daniel.michaudmaturana@zuyd.nl
 HMSM - Zuyd & K.U. Leuven

EL ROL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO EN EL CURSO DE “ESPAÑOL DE NEGOCIOS”¹

El taller “Español de Negocios”, presentado en marzo en Charleroi en una Jornada sobre la enseñanza del español con fines específicos organizada por la Consejería de Educación en Bélgica y la Haute école Condorcet, estaba dirigido a desarrollar una estrategia de apoyo a los profesores de español para fines específicos.

La sesión se estructuró en dos partes : durante la primera se discutió la situación de un profesor al que se le pide impartir un curso especializado (§1), y durante la segunda se analizó la aplicación de recursos disponibles en la web 2.0 (§2). Durante el taller se demostró que una didáctica menos centrada en la enseñanza y más en el aprendizaje conlleva una gran ventaja para el alumno y el profesor.

1. La información previa al inicio del curso “Español de Negocios”

La preocupación del profesor por el método de enseñanza se discutió a partir del caso de Paulo :

“Paulo recibió un e-mail en el que le pedían dar un curso de español de negocios. Había 12 participantes, entre ellos un representante de una empresa farmacéutica, una directora de ventas de una cadena hotelera y un diseñador de sistemas de Google. El resto venía de diversas empresas. Dijo que sí porque necesitaba el dinero. La primera clase sería dentro de una semana. Luego no supo qué hacer, se tiró en la cama y se puso a llorar. Después de un buen rato se levantó, se sentó frente al ordenador y escribió : “Curso de Español de Negocios” por Paulo Blanco Geul. Al rato Paulo volvió a llorar.”

El caso de Paulo se analizó siguiendo el esquema de los siguientes siete pasos, una de las técnicas del método *Problem based learning* :

- **Paso 1** : la comprensión del caso. Se discute con los alumnos si el caso se entiende bien, si hay términos que aclarar ;

- **Paso 2** : determinación del problema ;
- **Paso 3** : lluvia de ideas relacionadas con el problema determinado ;
- **Paso 4** : agrupación de las ideas relacionadas en categorías mayores ;
- **Paso 5** : determinación de la información requerida para solucionar el problema teniendo en cuenta las categorías establecidas en el paso 4 ;
- **Paso 6** : consulta de fuentes (este paso no se realizó por la duración limitada del taller) ;
- **Paso 7** : discusión y resumen.

Al aplicar el sistema al caso de Paulo, se obtuvo la siguiente información. No hubo preguntas sobre los términos. Si se dispusiera de más tiempo, podría discutirse qué es un “representante de una empresa farmacéutica”, qué es una “directora de ventas de una cadena hotelera”, qué es un “diseñador de sistemas” y, por cierto, qué es “Español de Negocios”. Definir estos conceptos podría servir para adquirir una noción sobre el conocimiento del que se dispone y determinar qué indagaciones corresponde hacer.

Los participantes del taller definieron el problema como “la falta de información sobre las expectativas de los cursistas”. Esto manifiesta el deseo de los profesores por prepararse para poder ofrecer a los alumnos lo que desean, es decir, para poder enseñar. También podría haberse integrado en la definición del problema la inseguridad de Paulo y la posible tendencia a subestimar la propia experiencia.

La lluvia de ideas y su clasificación resultó en la identificación de los siguientes temas :

- a) La organización del curso : duración, horarios, facilidades del aula, curso presencial o a distancia ;
- b) Participantes : nivel, necesidades, formación, edad, experiencia, motivación ;
- c) Profesor : preparación, compromiso, especialidad, motivación, colegas para intercambiar experiencias, calma ;
- d) Implementación y temas : material didáctico, fuentes, contexto profesional, actos de lenguaje, actividades de presentación.

Los dos primeros puntos reflejan el deseo de los profesores por conocer de antemano la organización y a los alumnos. El primero es curioso porque muy a menudo debemos improvisar, ya sea porque se nos cambia de aula o porque hay algún evento que exige que la clase comience después o termine antes. El segundo tema podría solucionarse durante la clase si se opta por una didáctica de intercambio en el aula. Un intercambio es fácil de integrar en cualquier clase mediante estructuras comunicativas del nivel correspondiente. Por ejemplo, en el caso de un curso para alumnos avanzados se les puede presentar la frase “En los últimos años he estado trabajando en una empresa de asesoría comercial”.

1. Mis agradecimientos a la profesora Cristina Puertas Hernández por sus comentarios a una primera versión del texto. Los errores son obviamente de mi responsabilidad.



Imagen 1 : El cursista busca sus propias imágenes a partir de un ejemplo.

En la primera parte del taller se manifestó un fuerte deseo por tener bajo control la clase antes de impartirla (...), tal ansiedad desaparece en gran medida si las clases se centran en el aprendizaje entendido como un proceso en el que se integran el conocimiento existente y el nuevo.

A partir de este ejemplo los alumnos podrían rellenar el esquema “En los últimos años he estado trabajando en...”. En la utilización de simples esquemas como este se integran dos objetivos: el aprendizaje del español y el intercambio real de información.

El tercer tema recoge la perspectiva del profesor y representa su preocupación por disponer de las cualificaciones para enseñar. Es imprescindible que el profesor confíe en lo que sabe, esté dispuesto a reconocer si hay algo que ignora y, sobre todo, desarrolle una estrategia para integrar el conocimiento y las preguntas de los alumnos en la clase. El efecto de esta actitud es una interacción muy positiva en el aula. El intercambio con colegas es sin duda favorable, pero las clases se dan sin ellos. La integración de nuevos profesores al equipo resulta muy positiva para recibir nuevas ideas y para transmitir la experiencia. Además, la gran carencia de puestos donde realizar prácticas para estudiantes que aún están cursando la carrera de profesor es una oportunidad para el docente con años de servicio. Supervisar a nuevos profesores sirve asimismo para reflexionar sobre nuestro propio estilo de dar clases.

El último punto destaca el tema de la implementación y el material. También esta preocupación revela un deseo clásico por poseer de antemano el conocimiento necesario para enseñar. En el próximo apartado veremos que la preparación previa de material es parcialmente sustituible por una búsqueda de nuevo material por parte del propio alumno.

Tras haber definido el problema y ordenado las ideas asociadas, los grupos especificaron qué debía hacer Paulo para salir de forma exitosa de la situación en la que se encontraba.

Las sugerencias fueron:

- a) Pedir una entrevista con los organizadores del curso para discutir aspectos de la organización del curso;
- b) Realizar un inventario de las expectativas de los participantes;
- c) Organizar la primera sesión de tal forma que sirva para obtener la información necesaria sobre los participantes;
- d) Tomar contacto con colegas para compartir experiencias;
- e) Buscar en libros y en la web 2.0 información relacionada con el tema del curso.

2. La Web 2.0 como espacio común

La idea básica es que los recursos disponibles en la red ofrecen al profesor de español la posibilidad de crear un intercambio de conocimiento entre el docente y el alumno especialista en alguna disciplina. De este modo, se establece un dominio conjunto en que el profesor aporta sus conocimientos del español y el cursista define el marco conceptual de su profesión. A continuación presentaremos cuatro recursos: la imagen, las situaciones, los dichos y los vídeos.

2.1 Las imágenes

A los estudiantes se les puede ofrecer una imagen y unas estructuras que correspondan al nivel del curso. Por ejemplo, junto a una imagen como la que se puede ver a en esta página (imagen 1)² se pueden presentar los esquemas de subjuntivo 1.a, 1.b y 1.c:

1.a : No + verbo en presente. de subjuntivo
(**No grite** al teléfono)

1.b : (No) es + valoración + que + presente de subjuntivo (**Es bueno** que se **siente** bien)

1.c : Cuando + presente . de subjuntivo,
(**Cuando** alguien llame, conteste)

A continuación se pide a los estudiantes buscar en “Google–imágenes” fotografías relacio-

2. <http://ecatepec-de-morelos.doplim.com.mx/telefonista-id-90792.html>.

nadas con su profesión y utilizar los esquemas ofrecidos para formular oraciones relacionadas con las imágenes encontradas. El alumno indicará al profesor qué quiere saber expresar y le pedirá que le ayude. De este modo le presenta al profesor el dominio de su profesión. El resultado es que el profesor comienza a conocer la profesión del cursista a través de las preguntas y de los ejemplos que crea el propio alumno. No hay ningún problema en reconocer que ciertos conceptos se desconocen, siempre y cuando el profesor esté dispuesto y maneje suficientes habilidades para buscarlos. Si se requiere más tiempo, se le dice al alumno que se buscará más adelante. A medida que pasa el tiempo, el profesor dispone de una amplia base de datos y experiencia.

2.2 Las situaciones

El uso de situaciones en cursos de español con fines específicos es muy productivo, tanto para el alumno como para el profesor. Lo importante es que el cursista sea quien sugiera las situaciones que desea practicar. Si se trata de clases a un grupo, para el reparto de roles se pueden utilizar imágenes que en sí sirven para determinar qué tipo de profesionales participan en la escena. Una sugerencia es la siguiente imagen³:

A partir de aquí, el papel del profesor consiste en animar al estudiante a especificar cada fase de la situación, como si se tratara de un guion cinematográfico. Lo ideal es aplicar este método al final de una clase y dejar la descripción de la situación como tarea para el próximo encuentro. Tanto el profesor como el estudiante

tendrán de este modo tiempo para preparar la escena. El resultado es que el alumno aprende y practica el idioma en situaciones de interés para él y que el profesor aumenta sus conocimientos de la profesión del alumno.

2.3 Los dichos

Muchas expresiones idiomáticas utilizan vocabulario de determinadas profesiones. A través de su uso, los alumnos aprenden vocabulario profesional y asimismo aspectos culturales. Por ejemplo, si se trabaja en temas de gastronomía, el siguiente enlace es muy útil: <http://www.slideshare.net/avueltasconelexpresiones-para-el-dele-b2-comida>

En él se explican expresiones como “dar las uvas”, “ser un melón”, “estar como un flan”, etc. Es material que, al integrar la imagen y el texto con cierto grado de humor, influye de forma notoria en el ambiente de la clase. Otros vídeos de dichos y expresiones son por ejemplo:

<http://www.slideshare.net/avueltasconelexpresiones-para-el-dele-c1-educacin-26263708>

http://expressions.ccdmd.qc.ca/repertoire_es.php

2.4 Los vídeos

Existe un sinnúmero de videos en los que se presentan situaciones correspondientes a diversas profesiones. Además de la clasificación por profesión, se pueden clasificar por nivel. Los colores y los nombres de prendas de vestir se encuentran por ejemplo en el inicio del siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=q-NjJn1IEMU>.

Hay vídeos en los que se explican aspectos de la profesión. Se trata de explotar un vídeo profesional como fuente para aprender un idioma. El vídeo “100 negocios” (<https://www.youtube.com/watch?v=FQ6oPviBSVs>) trata sobre posibles negocios en México y sirve, por ejemplo, para practicar el vocabulario correspondiente. Un vídeo como (<https://www.youtube.com/watch?v=6NCE2xtUHQU>) es ideal para discutir aspectos del trabajo en equipo dentro de una empresa. Por último, señalemos que también hay vídeos que integran aspectos profesionales y culturales, como por ejemplo en <https://www.youtube.com/watch?v=e5fOqVISKvA>.

Hay que hacer una advertencia: hay vídeos de escasa calidad, ya sea porque la estructura es caótica, porque la presentación es monótona o por otros motivos. El efecto es que los cursistas y el profesor se desmotivan.

Los vídeos ofrecen al profesor información sobre el español de la profesión en cuestión y al alumno el uso del español en su profesión. Estos recursos forman una base ideal para realizar nuevos ejercicios de cualquier tipo, pues un vídeo permite practicar la comprensión auditiva, ofrece vocabulario, muestra aspectos culturales, etc.

El alumno aprende y practica el idioma en situaciones de interés para él y el profesor aumenta sus conocimientos de la profesión del alumno.



Imagen 2 : El cursista escoge su papel

3. <http://webalia.com/humor-grafico/tienda-de-cabezas/gmx-niv82-con4362.html>.

Será el alumno quien guíe al profesor en cuanto a las habilidades comunicativas, la gramática, las expresiones, el vocabulario, etc. que necesite. El resultado es un curso creado a la medida y en conjunto.

3. Conclusiones

La tarea del profesor de español para fines específicos no es tan difícil como uno se imagina si se abandona “la misión de enseñar” y se opta por una estrategia dirigida al aprendizaje en la que el conocimiento del idioma del profesor se integra en estructuras conceptuales, profesionales y esquemáticas que se activan con ejemplos, imágenes, vídeos u otros recursos. Será el alumno quien guíe al profesor en cuanto a las habilidades comunicativas, la gramática, las expresiones, el vocabulario, etc. que necesite. El resultado es un curso creado a la medida y en conjunto.

Epilogo

Al inicio del taller un 85% de los participantes expresó que para dar un curso de español de negocios era necesario conocer la materia, pero al final del taller no más de un 5% mantenía este parecer. Es decir, debemos confiar en nosotros mismos y cultivar la flexibilidad y la receptividad.





Ignacio M. Palacios Martínez

ignacio.palacios@usc.es

Departamento de Filología Inglesa y Alemana
Universidad de Santiago de Compostela

LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?

Tener alumnos motivados en el aula es un gran desafío para el docente pero todavía lo es más conseguir que los profesores estemos motivados y seamos agentes motivadores al mismo tiempo.

El presente artículo desarrolla varias técnicas que pueden promover la motivación basándose en los "Diez mandamientos para motivar a los estudiantes de una lengua" de Dörnyei. Propone, además, un cuestionario para conocer las razones que mueven a los alumnos al estudio del español, lo cual facilitará la planificación de nuestras clases y la selección de las actividades y materiales de enseñanza que utilizemos.

1. Introducción

El proceso de adquisición y aprendizaje¹ de una lengua extranjera (LE) es, sin duda alguna, complejo y muy diferente al aprendizaje de cualquier otra disciplina. En primer lugar, porque es de naturaleza cíclica, es decir, exige una práctica y un repaso continuos ya que no siempre se progresa sino que fácilmente se puede retroceder y no es raro que uno se fosi-

lice o no evolucione (Selinker, 1972). Además, el aprendizaje de una LE no tiene lugar de modo simultáneo al acto de enseñanza sino que requiere un período de asimilación y sedimentación de contenidos al mismo tiempo que implica la adquisición y dominio de una serie de competencias lingüísticas e interculturales y una gran cantidad de habilidades prácticas. Por otra parte, en él inciden de modo particular y se entrecruzan un elevado número de variables individuales, contextuales o sociales, y pedagógicas.

Dentro de las primeras variables que inciden en el aprendizaje de una LE, nos encontramos con las características individuales del alumno o persona que está aprendiendo la LE, a saber, la inteligencia, la edad, el estilo cognitivo, las estrategias de aprendizaje, la personalidad, las creencias u opiniones sobre el aprendizaje de lenguas y la aptitud.

Asimismo, dentro de las variables contextuales podemos referirnos a las posibilidades de uso de la lengua meta puesto que estas pueden diferir de acuerdo con el medio en el que se desenvuelve la vida del alumno, el contexto

específico en el que se produce el aprendizaje, ya sea en una situación de LE o de segunda lengua², y las actitudes de la sociedad y de la comunidad en la que está integrado el alumno hacia el estudio y estatus de esa LE. Estas actitudes a menudo están ligadas a la cultura y a los propios hablantes de la lengua meta, así como a intereses económicos o a cuestiones de carácter sociopolítico o de influencia en el panorama internacional.

De igual modo, los factores pedagógicos tienen que ver con el perfil profesional y personal del profesor, su formación didáctica, la metodología utilizada, los materiales de enseñanza, la organización curricular educativa y de la LE en cuestión, así como de los recursos existentes. Además, a todo ello hay que añadir el papel que juega la lengua materna o L1 y los conocimientos de otras lenguas (L2, L3, L4...) que también desempeñan un rol importante. Todos sabemos que la distancia interlingüística puede favorecer o dificultar el aprendizaje de una nueva lengua; así, por ejemplo, para los hablantes de español el estudio de lenguas románicas como el portugués o el italiano resultará más fácil que el del japonés, chino

1. Algunos autores como Krashen (1988) distinguen entre, por un lado la adquisición como proceso espontáneo, natural e inconsciente de interiorización como consecuencia de la exposición y el uso natural del lenguaje con fines comunicativos y con atención expresa a la forma y, por otro lado el aprendizaje, entendido como proceso consciente que se produce a través de la enseñanza en el aula y que implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema. En este trabajo los vamos a utilizar sin embargo como si fueran sinónimos.

2. Aunque en muchas ocasiones las nociones segunda lengua y lengua extranjera se emplean de forma intercambiable, existe una diferencia significativa entre ambas que es preciso señalar. Se habla de una situación de segunda lengua cuando esta cumple un papel relevante en la sociedad de la comunidad y se utiliza como vehículo de expresión oficial de las estructuras políticas, de la administración y en el ámbito educativo. Por el contrario, se denomina lengua extranjera cuando no asume tal rol y no

desempeña ninguna función de importancia en la comunidad de hablantes del país. Podríamos decir entonces que el inglés en España es una lengua extranjera a todos los efectos mientras que en la India o en Hong Kong es una segunda lengua. En ocasiones, el término segunda lengua puede abarcar estos dos sentidos a los que nos acabamos de referir.

o árabe, ya que estas últimas pertenecen a familias lingüísticas muy diferentes al español. Lo mismo ocurre cuando tenemos conocimientos previos de otras lenguas, estas experiencias nos facilitarán la forma de acercarnos y aproximarnos al aprendizaje de una nueva, puesto que ya estaremos familiarizados con determinadas estrategias que nos serán de suma utilidad en el estudio del nuevo sistema lingüístico.

La influencia e interrelación de muchas de las variables anteriormente señaladas explican por sí solas las dificultades existentes para poder conformar una teoría que, teniendo en cuenta todas estas circunstancias, sea capaz de dar cuenta de forma convincente, rigurosa y científica del proceso de adquisición de una segunda lengua. Las teorías más conocidas y difundidas como la del Monitor de Krashen, la de la Aculturación de Schumann, la de la Interlengua de Selinker, el Modelo de Competencia Variable de Ellis, la Neurofuncional de Lamendella, la Sociocultural de Vygotsky o la basada en la Interacción de Long, por mencionar algunas de las más relevantes³, atienden a aspectos concretos como la naturaleza del *input* o información lingüística y extralingüística a la que está expuesto el alumno, el papel de los factores afectivos (ansiedad, motivación, actitudes, autoestima, etc.), el desarrollo cognitivo del aprendizaje, el protagonismo de distintas zonas del cerebro o la importancia de la interacción entre hablantes para que realmente se produzca aprendizaje, si bien su aproximación es totalmente parcial e incompleta, siendo insuficientes para explicar y justificar con éxito la naturaleza y el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua en su totalidad.

De todas las variables que intervienen en este ámbito, la motivación es posiblemente la de mayor importancia y así ha sido reconocido por muchos especialistas e investigadores (Light y Spada, 1993). Podemos tener alumnos inteligentes, con gran aptitud para las lenguas y con acceso a muchos materiales y recursos,

pero si no muestran un mínimo de motivación por el estudio de la LE, nuestra tarea como profesores será de gran dificultad. Además, desde un punto de vista pedagógico, el tema de la motivación está permanentemente en boca de muchos docentes y las monografías que se ocupan de esta cuestión desde múltiples puntos de vista y perspectivas son muy numerosas.

La motivación se puede definir como el interés o inclinación individual por aprender. Es pues un impulso interno, una fuerza interior que nos mueve a actuar de un modo determinado.

2. ¿Qué se entiende por motivación?

La motivación se puede definir como el interés o inclinación individual por aprender (Gardner, 1985). Es pues un impulso interno, una fuerza interior que nos mueve a actuar de un modo determinado. Normalmente existe un componente actitudinal que viene acompañado por una disposición positiva hacia el aprendizaje y que, a su vez, se va a traducir en un mayor esfuerzo y trabajo y, en la mayor parte de los casos, en mejores resultados. La motivación es algo observable y, de algún modo, medible. Como docentes rápidamente nos damos cuenta de si nuestro grupo de alumnos está motivado, si tiene ganas de aprender o, si por el contrario, muestra una total indiferencia o incluso una actitud negativa. Esto es todavía más evidente en situaciones en las que la LE forma parte del currículo escolar y todos los alumnos se ven obligados a estudiarla. Es aquí donde los profesores tienen más dificultades para hacer ver a sus estudiantes el valor del conocimiento de una LE que va más allá del aprendizaje de un código lingüístico o de unas

reglas gramaticales y de un vocabulario, pues fomenta toda una serie de competencias y habilidades cognitivas e interculturales⁴ que le enriquecen como persona.

En aquellos casos de falta de motivación, de indiferencia o de rechazo hacia la LE, es conveniente hacer una valoración, tratando de encontrar las causas que han llevado a esa situación. En muchas ocasiones se deberá a malas o fallidas experiencias personales del alumno, a factores propios de la adolescencia o a decisiones individuales; sin embargo, en otras las causas habrá que buscarlas en el propio sistema de enseñanza, en los materiales y la metodología didáctica utilizados, en la propia actitud del profesor hacia el proceso de enseñanza y hacia sus alumnos. Hacer un diagnóstico claro y concreto de esto es fundamental si de verdad queremos avanzar y encontrar vías de salida.

Frente a esta situación, nos podemos encontrar con otros contextos en los que son los propios alumnos los que de manera voluntaria optan por el estudio de la LE aunque también en estos casos es importante mantener alto el interés y la motivación del alumnado. De algún modo la motivación debe ser regada de forma periódica para que el alumno siga activo en su aprendizaje y, como consecuencia, progrese de forma adecuada.

En aquellos casos de falta de motivación, de indiferencia o de rechazo hacia la LE, es conveniente hacer una valoración, tratando de encontrar las causas que han llevado a esa situación.

3 Para una revisión crítica de las principales teorías de adquisición de una segunda lengua, se recomienda Ellis (1985), capítulo 10, pp. 148-282, y Lightbown y Spada (1994), capítulo 3, pp. 19-31.

4 Para profundizar en el concepto de interculturalidad y su tratamiento en el aula, véase Byram y Morgan (1994), y Trujillo (2002).

3. ¿Se puede hablar de un solo tipo de motivación en el aprendizaje de una LE o de varias dimensiones u orientaciones de la motivación?

Efectivamente cuando investigamos las razones que llevan a nuestros alumnos al aprendizaje de una LE descubrimos que cada individuo muestra una orientación personal que en ocasiones no coincide con la del resto y además muchas veces viene acompañada de otras, es decir, los distintos tipos de motivación no son excluyentes entre sí, sino que pueden estar actuando de forma simultánea. El alumno, por lo general, posee más de una fuerza motivadora en su estudio de la lengua.

No es inusual encontrarnos con alumnos que nos dicen que quieren estudiar inglés para poder seguir y entender mejor las letras de las canciones de los *Beatles* o de los *Rolling Stones* u otros que decidieron estudiar esta lengua para disfrutar de la experiencia de leer a *Shakespeare* o *Hemingway* en versión original (Palacios, 1994). Fue para mí una gran sorpresa constatar hace varios años, cuando investigué las razones por las que el número de alumnos de japonés en el Centro de Lenguas Modernas de mi universidad se había duplicado en un período muy corto de tiempo, que una gran mayoría de estos confesaban que deseaban acercarse a los cómics con conocimientos de la lengua japonesa. Lo mismo ocurre en el caso del español donde nos encontramos con personas que lo estudian porque se sienten de algún modo atraídos por la cultura hispana o por su deseo de leer a García Lorca o Borges, porque se han quedado fascinados por el baile flamenco o simplemente porque pasan todos los años unas vacaciones en España y les gusta comunicarse con las personas de su alrededor.

Existen varios trabajos que han explorado este campo específico y que nos pueden servir para comprender mejor el funcionamiento de la motivación entre estos alumnos. Así, **Espí y Azurmendi (1996)** aplicaron un cuestionario

a una muestra de 69 estudiantes de español como LE en San Sebastián durante el curso 1992-1993.

Los resultados de esta investigación indican que decidieron estudiar español para poder viajar así como por cuestiones relacionadas con la comunicación, el intercambio y el hacer amigos. Sin embargo, aquellas razones de carácter más integrador obtenían puntuaciones mucho más bajas. **Marcos-Llinas (2007)** acometió, mediante la aplicación de 4 cuestionarios, un estudio similar con 134 estudiantes norteamericanos de español en el que trataba de examinar el rol de tres variables afectivas (ansiedad, actitud y motivación en el aula) además de explorar el efecto de esas variables sobre el rendimiento académico y las posibles diferencias en función del nivel de competencia lingüística de los participantes. Sus resultados evidencian que las tres variables afectivas están interrelacionadas, siendo la actitud la que mejor predijo el rendimiento académico. Silbernagel (2008) realizó un estudio con 124 alumnos norteamericanos de español del primer curso universitario utilizando también una encuesta dividida en dos partes, la primera se centraba en la ansiedad mientras que la segunda se ocupaba de las razones para el estudio del español. Sus resultados demuestran que a los estudiantes no les intimidan las correcciones del profesor pero, sin embargo, se sienten poco seguros de su producción oral, sobre todo en sus intercambios orales con hablantes nativos. Esto se manifiesta incluso con mayor intensidad en el caso de las mujeres de su estudio. En cuanto a la motivación en particular, los datos obtenidos revelan que la orientación instrumental adquiere mayor protagonismo que la integradora; así muchos de los encuestados afirman que estudian español para completar créditos como parte de su especialización, poder conversar con hablantes nativos de español en los Estados Unidos y tener mayores posibilidades laborales. **Tinka (2008)**, por su parte, confirmaba también con

alumnos universitarios que aprenden español como LE en Holanda que las actitudes positivas hacia esta lengua correlacionan con los buenos resultados académicos. También en un estudio semejante al anterior realizado por **Minera Reyna (2009)** con 96 estudiantes alemanes de español de diferentes carreras de la Universidad de Múnich, se concluye que la motivación que prevalece para aprender el español es la de carácter intrínseco, seguida de la motivación instrumental y la sociocultural (tener acceso a la cultura y al país, conocer más a gente hispana, interés por el idioma español y las culturas hispanoamericanas). De lo anterior se deduce que la motivación no debe ser considerada como algo monolítico, sino que existen múltiples dimensiones que conforman este constructo.

Tradicionalmente en el estudio de una LE se ha hecho una división entre una motivación de carácter integrador, es decir, se estudia la LE porque de algún modo el individuo se siente atraído y desea integrarse en la comunidad y sociedad que habla esa lengua y de la que quiere formar parte, y la motivación instrumental, es decir, aquella que está alimentada por razones prácticas concretas y materiales: conseguir un trabajo con mayor facilidad, promocionar laboralmente o tener mayores expectativas de salida al exterior. Esta distinción fue establecida por Robert Gardner y Wallace Lambert en los años 70 del siglo pasado, quienes llevaron a cabo durante más de una década investigaciones con estudiantes de LLEE en Canadá, Estados Unidos y Filipinas. No vamos a entrar aquí en profundidad en si una de estas debe prevalecer o es mejor que la otra, pues para los fines de este trabajo lo importante es saber de su existencia y poder identificarlas cuando se manifiesten en nuestro alumnado. No obstante, estudios previos demuestran que la motivación integradora viene normalmente acompañada de mejores resultados que la instrumental. Frente a estos resultados, investigaciones llevadas a cabo en la India y en otros países del así denomi

nado “Tercer Mundo” han demostrado lo contrario, es decir, la superioridad de la motivación instrumental sobre la integradora. Esto claramente demuestra que el contexto de aprendizaje constituye una pieza clave en la consideración del concepto de la motivación. Algunos autores como Graham (1984) acotan todavía más el concepto de motivación integradora distinguiendo esta última de la asimiladora, que supone el deseo del alumno a formar parte a todos los efectos de la comunidad de la lengua meta, requiriendo para ello un contacto prolongado con esta cultura.

Una vez que tengamos conocimiento de las fuerzas que mueven y alimentan la motivación de nuestros alumnos, estaremos en situación de pensar en técnicas o formas de motivarlos.

Además de esta dicotomía integradora frente a instrumental, se habla también de una motivación intrínseca y otra extrínseca. Como sus propios nombres indican, la intrínseca emana de la propia persona que está estudiando la LE mientras que la extrínseca responde a fuerzas externas al individuo que favorecen y potencian el aprendizaje. Y además de estas, se habla también de una motivación de carácter académico, aquella que tiene su origen en los resultados obtenidos y que no deja de ser en muchas ocasiones una motivación temporal, que está vinculada directamente a las propias actividades de enseñanza. Como docentes somos conocedores de que ciertas actividades o, sería más exacto decir determinadas formas de presentar y practicar la lengua, atraen el interés de nuestros alumnos en mayor o menor medida.

De todo lo anterior se concluye que es positivo entonces conocer las razones que llevan a nuestros alumnos al estudio de la LE porque nos ayudará en la planificación de nuestras clases, en nuestro comportamiento diario con

nuestros alumnos y en la selección de las actividades y materiales de enseñanza.

Un sencillo cuestionario o un intercambio de impresiones con nuestros alumnos (véase el anexo) nos puede proporcionar una idea global de sus orientaciones en el aprendizaje, lo que nos permitirá tomar decisiones que repercutirán directamente en nuestra enseñanza.

4. ¿Qué técnicas de motivación podemos utilizar con nuestros alumnos?

Una vez tengamos conocimiento de las fuerzas que mueven y alimentan la motivación de nuestros alumnos, estaremos en situación de pensar en técnicas o formas de motivarlos. Es evidente que si queremos tener alumnos motivados, el docente deberá también mostrar a su vez un elevado índice de motivación e implicación en su profesión docente. Las ganas de hacer las cosas bien, el entusiasmo con el trabajo son cualidades de las que se puede contagiar el alumnado. De los testimonios de nuestros alumnos, sabemos que se encuentran más proclives a participar e intervenir de modo activo cuando perciben que su profesor se preocupa por sus dificultades y su evolución y si muestra una actitud positiva hacia la enseñanza. Sin duda, el grado de implicación del docente cuenta, y con ello también nos tendríamos que plantear cómo el profesor se puede motivar a sí mismo, algo que parece obvio aunque no tan fácil de conseguir sobre todo después de varios años de enseñanza a través de los cuales se pueden perder la ilusión y el interés por probar nuevas técnicas o introducir innovaciones en nuestro sistema.

Es aconsejable hacer al alumnado responsable de su propio aprendizaje permitiéndole tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza.

A continuación, se describen y comentan, a modo de recomendaciones generales, unas cuantas técnicas que pueden promover la motivación. Lógicamente tendrán que ser adaptadas a la situación personal de cada docente pues, en definitiva, es él quien mejor puede evaluar su situación y tomar las iniciativas que más convienen. La mayor parte de éstas proceden de mi propia experiencia personal. Dörnyei (2008) presenta de forma magnífica y clara estrategias de motivación que fácilmente se pueden trasladar al aula :



<http://pixabay.com/es/stock-exchange-piso-comercial-295648/> (modificada)

- Es aconsejable hacer al alumnado responsable de su propio aprendizaje, permitiéndole tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza. Este es un principio que se podría aplicar a cualquier institución u organización, el entorno que conforma la clase con el profesor y el grupo de alumnos es equivalente, en cierto sentido, al propio de una empresa o compañía. Cuando las personas que forman parte de una organización se sienten parte de la misma, cuando son consultadas sobre determinadas acciones o medidas que se quieren adoptar, estos trabajadores se sentirán partícipes, directamente implicados y velarán por los intereses del conjunto. Lo mismo ocurre en el entorno de la clase; si nuestros alumnos son consultados y tenidos en cuenta a la hora de seleccionar materiales de enseñanza, por ejemplo, o cuando nos disponemos a tomar deci-

siones sobre el sistema de evaluación o sobre alguna de las actividades que nos proponemos llevar a cabo, el alumnado se sentirá como elemento dinámico de la clase y su respuesta será satisfactoria.

- Es conveniente intentar establecer relaciones entre la propia enseñanza de la LE y el mundo real. Los estudiantes deben ser conscientes de la existencia de un gran número de personas que hablan español, inglés, etc. La clase no debe constituir un espacio cerrado, el alumno no debe tener la percepción de que se utiliza la LE únicamente en los períodos temporales establecidos a lo largo de la semana o del día para este fin y creer que todo se queda ahí, en un código restringido a la clase. El alumno debe tomar conciencia de la gran capacidad de comunicación que implica el conocimiento de la LE que está estudiando. Es necesario trascender las paredes físicas del aula y que la LE se perciba como un vehículo auténtico de comunicación. Se puede conseguir este objetivo de forma bastante sencilla invitando a un hablante nativo a la clase, preparando entre todos una pequeña entrevista u organizando algún tipo de intercambio con otro centro educativo donde se utilice la lengua meta, ya sea de modo real, a través de una o varias visitas, o de modo virtual, mediante la correspondencia por correo electrónico o incluso con programas de chats existentes en la actualidad. También suele ser muy efectiva la organización de una semana sobre la lengua y cultura de la lengua meta donde pueden haber desde exposiciones de cuadros, fotografías, material visual en general, hasta sesiones de cocina, pases cinematográficos, conferencias, etc. Todo ello contribuirá a traer la lengua a la clase y mantendrá activos a los alumnos que percibirán que su esfuerzo y estudio tienen recompensa y sentido, que no es una mera abstracción o entelequia.

- Es importante utilizar la lengua meta siempre que nos sea posible, proporcionando ejemplos reales. La utilización de materiales auténticos o genuinos como monedas y billetes, entradas de museos y espectáculos, cartas de restaurantes, programas de exposiciones, mapas, planos, folletos, periódicos, revistas, recetas, etc. también pueden contribuir a mejorar las actitudes de nuestros alumnos.
- Debemos tener en cuenta las preferencias, necesidades y opiniones de los alumnos sobre nuestra enseñanza. Es conveniente combinar las demandas de los alumnos con los objetivos que nosotros como profesores nos hemos propuesto. La atención a los intereses de los alumnos no quiere decir que nuestra enseñanza se deba ver totalmente condicionada por ellos, pero sí debemos estar atentos a lo que nos dicen y responder, dentro de lo posible, a sus preferencias de aprendizaje y a sus necesidades. Las opiniones del alumnado pueden tener sentido a la hora de buscar textos de lectura sobre una determinada temática o cuando nos disponemos a trabajar con canciones de un autor o de otro, o en el momento en que queramos que realicen una actividad escrita sobre una cuestión en particular. En el devenir diario del aula son múltiples las ocasiones donde los alumnos pueden ser consultados en la toma de decisiones. Hacerlo así favorecerá la dinámica general de la clase y promoverá actitudes positivas que es, finalmente, lo que estamos persiguiendo.



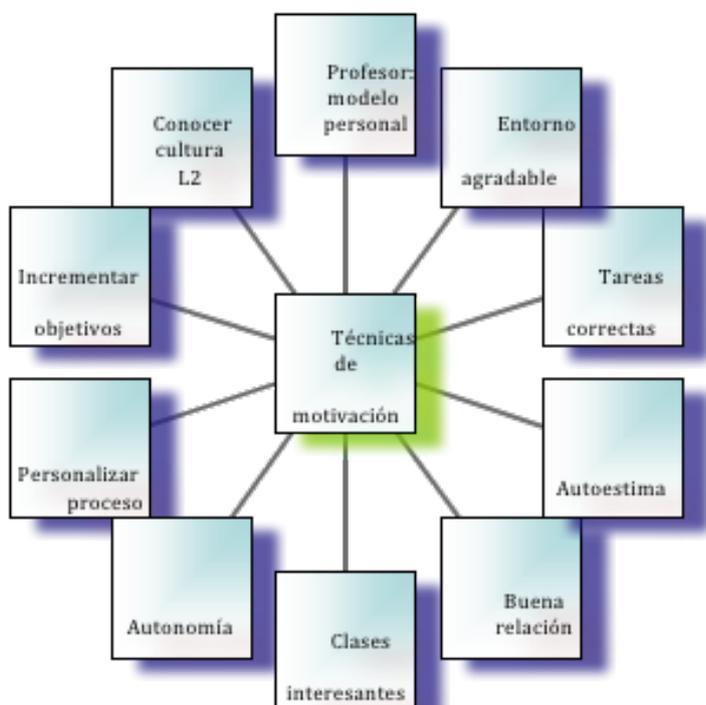
<http://pixabay.com/es/aula-educaci%C3%B3n-escuela-mano-381896>

- La clase debe ser un entorno agradable donde el alumno no se encuentre al menos a disgusto. Es obvio que se aprende mejor en un ambiente de cordialidad, donde no hay tensiones o presiones de ningún tipo y donde el discente se puede expresar con naturalidad, se siente valorado y sin miedo a ser ridiculizado. Es importante crear un grupo cohesionado con normas grupales claras y aceptadas por todos. En esta línea podemos solicitar las opiniones de los alumnos que nos ayuden a decidir sobre la disposición de las mesas y sillas e incluso sobre la propia decoración del aula en la que pueden tener cabida los propios trabajos de los alumnos. Es también importante tener como docentes una actitud positiva hacia nuestros alumnos, animándoles y felicitándoles cuando sea necesario y haciéndoles saber que esperamos mucho de ellos, pues todo esto contribuye a crear ese clima de mutuo respeto y entendimiento.
- Resulta necesario fomentar la autonomía del alumno, proporcionándole las herramientas y los instrumentos necesarios para que pueda aprender por sí mismo sin la presencia física del profesor. En una clase nos encontramos con distintos estilos de aprendizaje, acompañado en muchos casos de diferencias importantes de nivel de competencia lingüística entre unos y otros, con procedencias sociales en ocasiones diversas y con intereses que también difieren. Atender al perfil concreto de cada uno de nuestros alumnos parece tarea casi imposible; sí es factible, sin embargo, potenciar su autonomía, proporcionando tareas que pueden realizar fuera de clase según sus preferencias o informándoles de recursos que puedan estar disponibles en la red para practicar o consolidar un determinado aspecto de la lengua. Las nuevas tecnologías a través de la web o del teléfono móvil pueden facilitar este objetivo.

- Es importante también implicar al mayor número de alumnos en la clase, haciendo preguntas y dando la posibilidad de participar a todos ellos independientemente de su nivel, fomentando el trabajo en grupos y en parejas, y trabajando toda la clase como un gran equipo.
- Los profesores, dentro de lo posible, deben tener especial cuidado en la selección de los materiales que van a utilizar en sus clases. En esta selección deben primar aquellos que sean relevantes para el alumno, teniendo que completarlos con otros que puedan motivarlos en su aprendizaje porque los podrán aplicar a su propia experiencia.



<http://pixabay.com/es/tableta-pantalla-monitor-tel%C3%A9fono-313002>



Las técnicas o recomendaciones anteriores se pueden resumir de forma breve y directa en los "Diez mandamientos para motivar a los estudiantes de una lengua" (Dörnyei, 1998 :131) presentados a modo de decálogo. Estos son los siguientes :

1. Como profesor, trata de servir de modelo personal a tus alumnos con tu propio comportamiento.
2. Crea un entorno agradable y relajado en el aula.
3. Presenta las tareas de aprendizaje de forma correcta.
4. Desarrolla una buena relación con el alumnado.
5. Aumenta la autoestima del alumno en su aprendizaje.
6. Haz las clases lo más interesantes posible.
7. Promueve la autonomía en el aprendizaje.
8. Personaliza el proceso de aprendizaje.
9. Incrementa la búsqueda de objetivos por parte del alumno.
10. Familiariza al alumnado con la cultura de los hablantes de la lengua meta.

5. Reflexión final

Si potenciar la motivación es impotante, no lo es menos mantenerla y protegerla (Al Kaboody, 2013 : 51). Para ello, el profesor tendrá que presentar las actividades de clase de forma atractiva y estimulante, variando las técnicas de su presentación, utilizando diferentes materiales y tareas de aprendizaje e introduciendo elementos nuevos. Es también importante que el docente favorezca la autoestima de los alumnos, permitiéndoles que hagan aportaciones a la clase y valorándolos, no sólo como estudiantes sino también como personas. En definitiva, es necesario que el profesor haga comprender al alumno que la clase no es sólo responsabilidad del profesor sino que ambos, profesor y alumno, tienen que construirla para conseguir los objetivos propuestos. Tener alumnos motivados en el aula es un gran desafío para el docente, pero todavía lo es más conseguir que los profesores estemos motivados y seamos agentes motivadores al mismo tiempo.

Referencias bibliográficas

- AL KABOODY, M. (2013): "Second Language Motivation: The Role of Teachers in Learners' Motivation", en *Journal of Academic and Applied Studies* 3 (4), 45-54.
- BYRAM, M. y MORGAN, C. (1994): *Teaching and Learning Language and Culture*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z. (1998): "Motivation in Second and Foreign Language Learning", en *Language Teaching* 31(3), 117-135.
- DÖRNYEI, Z. (2008): *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UDC.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ESPÍ GUZMÁN, M. J. y AZURMENDI AYERBE, M. J. (1996): "Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera", en *Revista Española de Lingüística Aplicada* 11, 63-76. Disponible en <<http://www.aesla.uj.es/resla?q=reslahojadeestilo>> (última consulta 17/06/14)
- GARDNER, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitude and Motivation*, Londres, Edward Arnold.
- GRAHAM, C. R. (1984): "Integrative Motivation: The Development and Influence of Assimilative Motivation", en *On TESOL 84. A Brave New World. Selected Papers from the Annual Convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 75-87, Washington, ERIC Clearing House.
- KRASHEN, S. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York, Prentice Hall.
- LIGHTBOWN, P. y SPADA, N. 1993: *How Languages Are Learned*, Oxford, Oxford University Press.
- MARCOS-LLINAS, M. (2007): "Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras", en *Interlingüística* 17, 676-678. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero:articulo?codigo=2317486&condent=84319>> (última consulta 17/06/14).
- MINERA REYNA, L. E. (2009): "El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para alumnos alemanes", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 6 (3), 58-73. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/investigacion.html> (última consulta 17/06/14)
- PALACIOS MARTÍNEZ, I. (1994): *La enseñanza del inglés en España a debate. Perspectivas de profesores y alumnos*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- SILBERNAGEL, L. A. (2008): *Motivación de los estudiantes de español de primer año universitario en IUPUI*, Tesis de master en línea, Indiana University-Purdue University Indianapolis. Disponible en: <<http://idea.iupui.edu/dspace/bistream/1805/1670/1/Thesis%20final.pdf>> (última consulta 19/06/14)
- TRUJILLO, F. (2002): "Towards Interculturality in Language Teaching", in *Cauce* 25, 103-120.

Anexo de Artículos

Este cuestionario persigue conocer las razones que te mueven en el estudio del español. Contesta, por favor, de la manera más sincera posible. Muchas gracias por tu colaboración.

Marca una *v* en la casilla que corresponda.

Información personal

(no es necesario que respondas a este apartado si no quieres)

Edad : 10-15 15-20 20-25 25-30 más de 30

Sexo : Hombre Mujer

¿Cuántos años llevas estudiando español?

1 a 3 más de 3 más de 5

Curso : ...

Valora las afirmaciones siguientes en una escala de 1 a 5 de acuerdo con lo siguiente :

- 1 : Totalmente en desacuerdo
- 2 : Bastante en desacuerdo
- 3 : Neutro, es decir, ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 : Bastante de acuerdo
- 5 : Totalmente de acuerdo

1	Estudio español porque es una lengua de comunicación internacional que tiene un gran número de hablantes en el mundo.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
2	Me gusta estudiar español porque así puedo utilizarlo cuando viajo.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
3	Estudio español porque así puedo leer obras importantes de la literatura española e hispanoamericana.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
4	Estudio español porque no tengo otra opción.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
5	Estudio español porque así podré conseguir un trabajo mejor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

6	Estudio español porque es posible que así pueda promocionar laboralmente.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
7	Estudio español porque me gustaría trabajar en un país donde se habla esa lengua.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
8	Estudio español porque eso me permitirá conocer mejor a las personas donde se habla esa lengua.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
9	Me decidí a estudiar español porque me siento atraído por la historia de los países en donde se habla esa lengua.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
10	Estudio español porque me gusta la música en esta lengua.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
11	Me decidí a estudiar español porque así puedo entender mejor las películas en esta lengua.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
12	Estudio español porque tengo amigos que hablan esta lengua y así me puedo comunicar con ellos.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
13	Estudio español porque me gustan las lenguas en general.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
14	Estudio español porque me permitirá comprender mejor el arte y la cultura de los países en donde se habla esa lengua.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
15	Estudio español porque así la gente me respetará más al saber otra lengua.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
16	Estudio español porque me servirá para formarme más como persona.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
17	Estudio español porque me permitirá conocer mejor cómo vive la gente en los países donde se habla esa lengua.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
18	Estudio español porque me permitirá tener más puntos de vista sobre las cosas.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
19	Estudio español porque me quiero integrar en la sociedad de uno de los países donde se habla esa lengua.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
20	Estudio español porque me ayudará si quiero estudiar otras lenguas.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5



Beatriz Romero Dolz
bromero-dolz@unog.ch
Sección de formación de las Naciones Unidas en Ginebra

EL ENFOQUE LÉXICO : De la teoría a la práctica

El presente artículo se centra en la enseñanza del léxico mediante bloques. En palabras de la autora “disponer de bloques prefabricados no solamente permite ganar tiempo, sino que, además, estamos seguros de cometer muchos menos errores en el montaje de la lengua”. Beatriz nos acerca a este tema, sin duda muy interesante, en el que queda todavía mucho terreno que avanzar.

La gramática y el léxico. He aquí dos elementos clave en la enseñanza de toda lengua extranjera; dos elementos que se presentan y se trabajan, la mayor parte del tiempo, como dos compartimentos estancos sin aparente relación entre ellos. Nuestros estudiantes suelen afirmar que no tienen bastante vocabulario para hablar o que cometen muchos errores de gramática.

Los errores. He aquí un problema al que se enfrentan todo profesor y todo aprendiente de lengua extranjera. Los errores se corrigen, se trabajan, pero vuelven a aparecer de manera recurrente, lo que causa frustración tanto en los docentes como en los estudiantes.

Por lo tanto, parece lícito formularse preguntas tales como “¿hay una relación entre la gramática y el léxico?”. Y en ese caso, “¿cuál?”. Por otra parte, “¿habría otra forma de tratar los errores y mejorar al mismo tiempo la calidad de las producciones de nuestros alumnos?”

“¿Y si les proporcionamos nuevas herramientas para que ellos mismos sean conscientes de los aspectos lingüísticos que mayor dificultad les plantean y reducir así el número de errores?” Y de ser así, “¿cuáles serían esas herramientas?”.

Éstas son las preguntas iniciales de la investigación *El enfoque léxico aplicado a la reducción de errores interlingüísticos. Una investigación experimental*¹, llevada a cabo en el marco del trabajo de final de máster de profesores de ELE de la UB. La investigación se centra en los principios del enfoque léxico (*lexical approach*) de Michael Lewis y tiene como objetivo llevarlos a la práctica para ver si, tal como su propio autor preconizaba, resultan eficaces o no en el tratamiento de los errores y en la mejora de la calidad de las producciones orales y escritas. En este punto, cabe señalar un aspecto que resulta sorprendente en estos años de gran experimentación pedagógica en las lenguas extranjeras. El enfoque léxico suscitó y sigue suscitando gran interés entre los docentes. Sin embargo, el material pedagógico o las experiencias docentes basadas en sus principios son prácticamente inexistentes.

Por esta razón, la investigación tiene una doble vertiente: analizar esos principios teóricos y llevarlos a la práctica en el aula de LE para ver si los efectos son los anunciados por el autor.

A/ EL ENFOQUE LÉXICO : Principios teóricos

Los errores interlingüísticos

La investigación se centra en los errores interlingüísticos o errores causados por la influencia de la L1 o cualquier otra lengua extranjera que el estudiante conozca. Para comprender el origen de estos errores, resulta de gran interés la explicación de acceso de Nation (2001). Según el autor, cuando empezamos a aprender una lengua creamos una única conexión entre la palabra nueva de la L2 y su correspondiente traducción en la L1. Sin embargo, para esa palabra en la L1 ya disponemos de un gran número de asociaciones – sinónimos, antónimos, colocaciones, expresiones idiomáticas, gramática de la palabra, etc. – puesto que es la lengua con la que hemos interactuado con el mundo hasta ese momento. Así que el estudiante tendrá que elegir entre todas las alternativas posibles que se le presentan en su L1 y traducirla a la L2.

En este punto, pueden darse dos situaciones opuestas : que la transferencia sea negativa y el estudiante cometa un error o bien que la transferencia sea positiva y el estudiante utilice una nueva construcción correcta en la L2.

Por un lado, las transferencias negativas o interferencias suelen recibir mucha atención tanto por parte de los profesores como de los estudiantes. En este sentido, cabe llamar la atención sobre la tendencia frecuente entre los docentes a considerar y, en consecuencia, a corregir todos los errores en primer lugar como errores gramaticales cuando en muchas ocasiones pueden ser principalmente errores léxicos. Por ejemplo, un aprendiente francófono podría producir una muestra errónea de este tipo : “¿Cómo se han pasado/se pasaron/se son pasadas las vacaciones?”, cuando en realidad lo que necesita es conocer la expresión “¿Qué tal + evento?” para producir una muestra no solamente correcta, sino también de mayor calidad.

Por otro lado, las transferencias positivas - es decir, las combinaciones de palabras, expresiones o estructuras que son iguales en la L1 y la L2 - suelen pasar desapercibidas, a pesar de su gran potencial, porque simplemente los estudiantes no son conscientes de sus propios procesos de aprendizaje. Por tanto, una de nuestras misiones como profesores será despertar su conciencia léxica.

El principio de idiomática

A partir de estas reflexiones, llegamos a uno de los principios clave enunciados por Michael Lewis : el principio de idiomática, que busca explicar la lógica con la que se combinan las palabras. Lewis rebatió la validez del principio de selección libre de Sinclair, que consideraba la gramática como un grupo de estructuras con huecos en los que se puede insertar vocabulario ; es decir, la lengua es gramática lexicalizada.

Para Lewis la lengua es léxico gramaticalizado ; es decir, un texto se compone de frases prefabricadas que representan en sí mismas alternativas diferentes, aunque se puedan analizar en sus diversos segmentos. En consecuencia, la palabra ya no se puede considerar la base del vocabulario. Es más, ya no podemos hablar realmente de vocabulario, sino de léxico, de unidades léxicas y, especialmente, del lexicón mental, una enorme red mental de conexiones entre todo el léxico que conocemos como hablantes de una lengua.

Como consecuencia de este cambio de enfoque, cabe preguntarse qué implica realmente saber una palabra. En este sentido, Nation (2001) introduce un concepto importante : la carga de aprendizaje (*learning burden*). Según este principio, la carga de aprendizaje en la LE será mayor cuanto más desconocido sea



el patrón léxico con respecto a la L1 del estudiante, la propia L2 u otra LE que conozca. De la misma forma, la carga de aprendizaje será menor cuanto más conocido sea ese patrón lingüístico. Es decir, si el estudiante puede transferir estructuras, significados y usos ya conocidos, su aprendizaje será más efectivo.

Asimismo, Nation llama la atención sobre lo que implica realmente conocer una palabra y establece tres aspectos fundamentales, cada uno de ellos desde una perspectiva receptiva/pasiva y productiva/activa: la forma (oral, escrita, componentes de la palabra), el significado (forma y significado, concepto y referentes, asociaciones) y el uso (funciones gramaticales, colocaciones, restricciones de uso).

Los bloques prefabricados : las colocaciones léxicas

Retomando, pues, el principio vertebrador del enfoque léxico - la lengua es léxico gramaticalizado -, Lewis pone fin a la dicotomía entre el léxico y la gramática ya que, desde su punto de vista, ambos se entrelazan en los bloques prefabricados (*prefabricated chunks*) que, al combinarlos, permiten crear textos coherentes. Podemos clasificar estos bloques prefabricados en tres grandes grupos :

1. Palabras, con una atención especial a los ítems léxicos y a las palabras deslexicalizadas.
2. Colocaciones que, debido a su importancia, se analizarán con más detalle a continuación.
3. Expresiones fijas y semifijas, que más allá de las típicas expresiones idiomáticas, son las piezas clave de las funciones lingüísticas como agradecer, disculparse, pedir información, etc.

Las colocaciones son, sin duda, la piedra angular dentro del enfoque léxico. Lewis (1997) las define como combinaciones frecuentes de palabras, pero esa frecuencia no se puede achacar únicamente al azar, sino al funcionamiento natural del lenguaje, es decir, al principio de idiomática. No obstante, no todas las palabras que aparecen juntas son colocaciones. Por ello, establece los siguientes criterios con respecto a las colocaciones :

- Son lingüísticas, pero no temáticas, es decir, no se trata de campos léxicos.
- Son arbitrarias, por lo que no siempre se puede proporcionar una explicación lógica a los estudiantes que deberán ser conscientes de esta característica.
- Estructuran el lenguaje de modo que permiten intuir no solo qué palabras aparecen antes o después de ciertas palabras, sino también qué conexión hay entre los diferentes bloques prefabricados.
- No son recíprocas, es decir, las dos partes de una colocación no se atraen siempre con la misma fuerza.

El principio vertebrador del enfoque léxico : la lengua es léxico gramaticalizado.

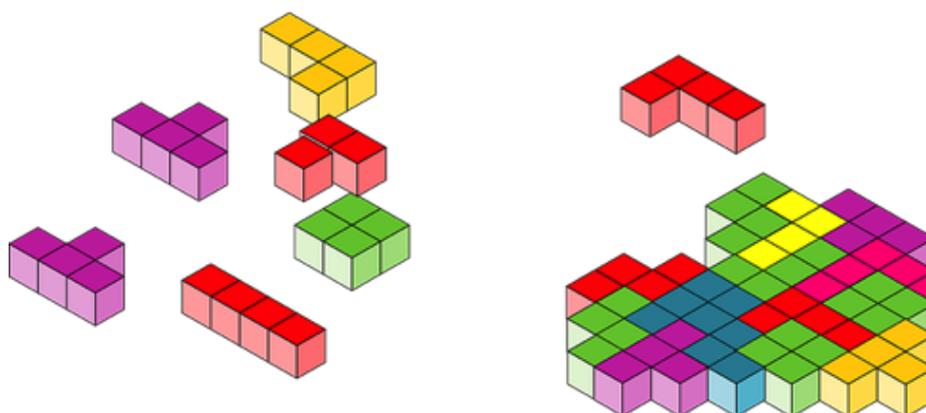
Este fenómeno se produce en todas las lenguas. Por lo tanto, sería útil establecer categorías para el español con el fin de poder llevarlas a clase. Sin duda alguna, el trabajo de Higuera (2006) destaca tanto por la detallada recopilación de bibliografía como por las novedades que aporta a la taxonomía de las colocaciones y resulta más que conveniente que todo profesor de ELE esté familiarizado con esta obra, no para explicarla tal cual a sus estudiantes, sino para contar con una buena base teórica a la hora de elaborar materiales propios con los que poder trabajar dichos principios teóricos.

Despertar la conciencia léxica

Según Lewis, a pesar de que estos mecanismos son intrínsecos a todas las lenguas, los hablantes no son conscientes de ellos de manera natural, ni en su L1 y lógicamente tampoco cuando aprenden una lengua extranjera. Por esta razón, el docente tendrá que poner en práctica herramientas para que los estudiantes los comprendan y los apliquen en su aprendizaje.

En primer lugar, los alumnos tienen que aprender a desmontar la lengua, es decir, tienen que ver los bloques prefabricados y no una secuencia de palabras sin mayor conexión entre ellas, ya que esta forma de ver los textos acarrea dos consecuencias negativas. La primera es que los aprendientes traducen palabra por palabra a su L1, lo que es probablemente una de las mayores fuentes de errores. La segunda consecuencia es que si solo ven una secuencia inconexa de palabras, es mucho más difícil que ese *input* se transforme en *intake* ya que almacenarán palabras aisladas que, en consecuencia, estarán menos conectadas con otras en su lexicón mental que si las hubieran almacenado formando bloques.

Sin embargo, disponer de bloques prefabricados no solamente permite ganar tiempo, sino que, además, estamos seguros de cometer muchos menos errores en el montaje de la lengua ya que las partes más pequeñas, y generalmente más complicadas, ya están insertadas correctamente dentro del bloque. Por esta razón, Lewis afirma que desmontar la lengua es la base de la fluidez oral: cuantos más bloques prefabricados tengamos almacenados en la memoria, más eficazmente podremos construir nuestro discurso en LE.



Los alumnos tienen que aprender a desmontar la lengua, es decir, tienen que ver los bloques prefabricados y no una secuencia de palabras sin mayor conexión entre ellas.

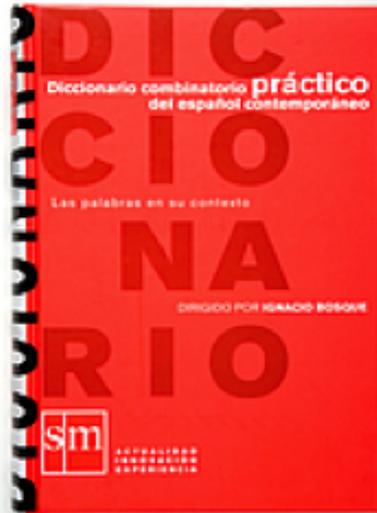
Por todas estas razones, se debería llevar a clase actividades que despierten la conciencia de los estudiantes con respecto a las verdaderas conexiones de la lengua. Dos posibilidades serían encontrar las colocaciones en un texto a partir de una determinada categoría gramatical (sustantivos, verbos, adjetivos,...) y el ejercicio contrario: reconstruir el contenido de un texto disponiendo únicamente de los bloques prefabricados.

En segundo lugar, y en relación con el primer punto, cabría replantearse el papel de la traducción y, en consecuencia, de la L1 de los estudiantes en clase. La traducción forma parte del proceso mental que siguen los estudiantes: cuando no encuentran una solución en la L2 recurren a su L1 y a menudo lo que hacen es traducir palabra por palabra, lo que puede resultar bastante irritante para el profesor, especialmente si conoce la L1 de los estudiantes. Así que les decimos “no podéis traducir palabra por palabra. No son la misma lengua”, pero no les proponemos nada mejor, por lo que el problema se repite poco tiempo después.

Según Lewis (1997), el secreto está no en traducir palabra por palabra, sino bloque por bloque, unidad léxica por unidad léxica, para lo cual será necesario que estén familiarizados con el concepto de bloque y que sean capaces de identificarlos.

En esta tarea, tanto profesores como estudiantes encontrarán un gran aliado en los diccionarios combinatorios. Como su propio nombre indica, no son diccionarios ni de definiciones ni de traducciones, sino únicamente de combinaciones, que ayudarán al estudiante a reflexionar sobre el concepto de

bloque y colocación, a inferir la combinación correcta con cada palabra, así como a comprender que no se puede traducir palabra por palabra. Por su carácter práctico, pensamos que es especialmente apropiado para la clase de ELE el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo. Las palabras en su contexto* de I. Bosque. Según Higuera, este diccionario ofrece tres grandes ventajas: ayuda a comprender el significado de cada lema, permite entender mejor los usos metafóricos e insiste en la existencia de principios estructurados del léxico de carácter sintáctico-semántico que determinan la combinación de palabras. No se trata de dejar de utilizar diccionarios bilingües, sino de complementar el proceso de construcción del lexicón mental del aprendiente.



Dentro de este proceso de construcción del lexicón y de la conciencia léxica, desempeña igualmente un papel clave el propio cuaderno de vocabulario del estudiante. Una práctica muy generalizada consiste en copiar una palabra de la L1 y escribir a continuación la traducción en la L2 con las consecuencias ya comentadas anteriormente. Por eso, deberíamos evitar, en la medida de lo posible, trabajar con palabras aisladas y en lugar de eso trabajar con su combinación más frecuente o con la que aparezca en el texto trabajado en clase. Asimismo, deberíamos concienciarlos de que aprenderse todas las palabras nuevas que aparecen en clase no es la forma más eficaz de aprender léxico nuevo y que en lugar de eso deberían decidir qué palabras quieren aprender, qué palabras les van a ser útiles o simplemente les interesan más, y centrarse en esas.

Críticas al enfoque léxico

El primer libro de Lewis, *The Lexical Approach*, generó un gran debate y sus partidarios fueron tantos como sus detractores. Entre las principales críticas, podemos destacar las de aquellos autores que, a pesar de aceptar el principio de idiomática de Lewis, recuerdan que la gramática no ha desaparecido porque hayamos redescubierto el léxico.

Numerosas críticas al enfoque léxico lo definen como un viaje sin mapa, ya que en sus obras Lewis explica claramente el tipo de programa que no le parece conveniente utilizar y da un gran número de actividades muy útiles para llevar a clase, pero no establece claramente cuál es el tipo de programa o de manual que él propone para implementar todas sus ideas. Por lo tanto, faltan directrices claras para transformarlo en material práctico y además no hay manuales en el mercado que pongan en práctica estos principios. De ahí que por mucho interés que tengan los profesores en el enfoque léxico no sabrán cómo llevarlo a la práctica docente.

Cabe decir en defensa de Lewis que, en efecto, él aboga por dar una mayor importancia al léxico y menor a la gramática, pero no pretende que se cambie radicalmente lo que el profesor hace en clase, solamente que ponga en práctica una serie de pequeños cambios. Sin embargo, le parece esencial que se produzca un cambio importante en la forma en que los profesores entendemos la enseñanza de la lengua. Asimismo, consideramos importante recalcar el hecho de que Lewis nunca afirmó haber creado un nuevo método didáctico, sino simplemente un enfoque, una recopilación de principios, ajustes o aspectos que podían, individual o conjuntamente, mejorar nuestra práctica docente y no transformarla integralmente. Por lo tanto, cualquier intento de aplicarlo como un método en sí mismo iría más allá de su intención original.

B/ EL ENFOQUE LÉXICO : Llevado a la práctica

Hipótesis y grupos de la investigación

La investigación planteó 2 hipótesis :

1. El aprendizaje mediante bloques prefabricados o *chunks* reduce el número de errores interlingüísticos.
2. Despertar la conciencia léxica del estudiante, proporcionándole herramientas prácticas, hace que sea más autónomo en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, mejore la calidad de sus producciones escritas y orales.

Para llevar a cabo el estudio, se trabajó con dos grupos de similares características - número de participantes, edades, lenguas maternas y extranjeras, formación, entre otros - de los cuales uno fue el grupo experimental y el otro el grupo de control, por lo cual el método de investigación más adecuado fue el cuantitativo. Ambos cursos eran de nivel B1.2, de 60 horas de duración durante 3 semanas y se impartieron en las mismas instalaciones. Ninguno de los dos grupos sabía que estaba siendo investigado.

Instrumentos para la recogida de datos²

Se utilizaron dos tipos de instrumentos, que se detallan a continuación :

- Cuestionarios y examen final.
Tanto al principio como al final del curso los dos grupos respondieron a un cuestionario inicial - que sirvió para definir cuál sería el grupo experimental y cuál el de control - y a un cuestionario final que sirvió para medir el progreso realizado por cada grupo. Ambos estaban compuestos por 30 preguntas y 3 bloques de 10 preguntas en las que tenían que trabajar con colocaciones y expresiones fijas y semifijas. Asimismo, ambos grupos contestaron a un formulario sobre la percepción de sus propios errores, así como de sus estrategias de aprendizaje de léxico.
- Actividades complementarias.
Con el grupo experimental únicamente se llevó a cabo una serie de actividades cuya misión era desarrollar la conciencia léxica y la competencia colocacional. Ahora bien, la primera dificultad que se planteó fue cómo elaborar un nuevo programa, utilizando el mismo manual en ambos grupos pero incorporando los principios del enfoque léxico. Para ello, se utilizó el guion propuesto por Higuera (2006) para poder combinar un manual y un currículo ya establecido con las actividades complementarias que íbamos a llevar a cabo con el grupo experimental.

Estas son las cinco fases prácticas que propone Higuera para trabajar a partir de un manual :

1. Determinar el conjunto de colocaciones.
2. Agruparlas por funciones comunicativas.
3. Reelaborar la programación del libro, incluyendo los nuevos objetivos, los contenidos y la evaluación.
4. Elaborar un plan de clase.
5. Diseñar la evaluación de forma que el profesor pueda recabar datos sobre el aprendizaje de los alumnos y la idoneidad del material.

En total, se diseñaron 3 actividades por unidad de tipología diferente para proporcionar un elenco de recursos lo mayor posible.

Estas fueron las categorías principales :

- actividades de reflexión sobre la lengua.
- actividades de precisión léxica.
- test de léxico por unidad.
- actividades de sinónimos y antónimos.
- actividades de colocaciones.
- actividades de recomposición y redacción de textos.

El aprendizaje mediante bloques prefabricados o chunks reduce el número de errores lingüísticos.

Análisis de los resultados

Se muestran a continuación los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y final :

	Cuestionario inicial	Cuestionario final
Grupo experimental	42.5%	63.9%
Grupo de control	46.4%	43.3%

Tabla 1. Análisis de resultados de los cuestionarios

2. Todos los materiales utilizados durante la investigación están disponibles en los anexos del trabajo final de máster.

La situación inicial de ambos grupos no era radicalmente diferente. No obstante, se eligió al grupo con una puntuación ligeramente inferior como grupo experimental y como muestran los resultados fue este grupo el que mayor progreso experimentó después de las 60 horas de clase. Es interesante destacar igualmente que el grupo de control no solo no progresó, sino que obtuvo peores resultados en el cuestionario final que en el inicial. Por lo tanto, se puede deducir que la competencia colocacional no es algo que se desarrolle de manera espontánea o consciente mediante el simple aprendizaje de la lengua extranjera.

En cuanto al examen, se contabilizaron, por un lado, los errores causados por influencia de la lengua materna u otra lengua extranjera, y por otro lado los aciertos, es decir, estructuras, colocaciones o léxico aprendidos durante el curso.

	ERRORES	ACIERTOS
Grupo experimental	21	43
Grupo de control	41	15

Tabla 2. Errores y aciertos de producción escrita y oral en el examen final.

Llama en especial la atención la diferencia en el número de errores, que fue especialmente bajo en el grupo experimental. Asimismo, al analizar más en detalle las producciones orales del grupo experimental, se vio que la mayoría de aciertos provenían del artículo utilizado para preparar el examen oral, es decir, que los estudiantes del grupo experimental fueron capaces de analizar y extraer del artículo aquellos elementos que les podrían resultar útiles en su exposición oral. Dado que los aprendientes del grupo experimental disponían de las herramientas necesarias, ganaron tiempo, riqueza y precisión léxica.

CONCLUSIONES

A tenor de los resultados obtenidos en este estudio, pudimos validar tanto la primera como la segunda hipótesis formuladas :

1. El aprendizaje mediante bloques prefabricados o *chunks* reduce el número de errores interlingüísticos.
2. Despertar la conciencia léxica del estudiante, proporcionándole herramientas prácticas, hace que sea más autónomo en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, mejore la calidad de sus producciones escritas y orales.

¿Quiere decir esto que a partir de ahora deberíamos dejar de trabajar la gramática en clase de LE? Como Alcaraz advierte, “los docentes deberíamos evitar, en lo posible, ser víctimas de los efectos pendulares producidos por los períodos de cambio, a saber, no ir de Herodes a Pilatos, al son de las modas, aunque estas sean necesarias por los aires de renovación que aportan.” Desde hace algunos años, la didáctica de E/LE vive más bien un retorno del péndulo hacia aspectos que en su día se abandonaron. Es el caso del foco en la forma en cuanto a la gramática y el enfoque léxico debería guiar el aprendizaje del vocabulario. Sin embargo, en ningún caso se afirma que se tenga que abandonar la gramática a favor del léxico en la clase de LE, sino que se trata más bien de un reposicionamiento o un recalibrado de su respectiva importancia. A través de esta investigación, con un número limitado de aprendientes durante un número limitado de horas, se vio cuántos beneficios podía aportar el modificar ligeramente ciertas prácticas, el dar mayor importancia a ciertos aspectos que, a menudo, se dan por sentados.

Ahora bien, no esperemos que ese cambio venga de nuestros alumnos, sino que tiene que venir de nosotros, los docentes. Nosotros tenemos que ser los guías del aprendizaje y quienes señalemos el camino menos enrevesado y más eficaz de llegar a la lengua. Tal como afirmó Michael Lewis, “no necesitamos nuevos dogmas o doctrinas. La verdad, en sí misma, está en el cambio”.

Références Bibliográficas

HIGUERAS GARCÍA, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE, Colección Monografías nº 9.

LEWIS, M. (1993). *The lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (2000). *Teaching collocations*. Londres: Language Teaching Publications.

NATION, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.



Carlos Silvero Haba
 carlos.silvero@gmail.com
 Ingeniero, Master TIC y formador de profesores

CREACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Estamos inmersos en la sociedad del conocimiento, de la información y de la comunicación. Como profesionales de la educación, somos los más indicados para asumir la responsabilidad de formar a nuestros alumnos y alumnas en el buen uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

En el presente artículo se hace una reflexión sobre la integración de las TIC en nuestro quehacer diario para mejorar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas.

Los entornos virtuales de aprendizaje están estrechamente ligados a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que se han incorporado de forma progresiva a todos los ámbitos de la vida, incluyendo tanto entornos profesionales como personales. El ámbito

educativo, como no podía ser de otro modo, no ha sido ajeno a este proceso y, lejos de los triunfalismos, pero también lejos de los fatalismos que con frecuencia acompañan los argumentos con los que, defensores y detractores respectivamente, valoran la idoneidad de su uso en educación, la realidad es que las TIC están en nuestras aulas, en nuestros centros educativos, en las casas de nuestros alumnos y en el mundo que los rodea. Por otra parte, la sociedad ha depositado su confianza en la escuela como instrumento para formar y capacitar a cada nueva generación, preparándola y facilitándole las herramientas personales y profesionales que permitan su integración en los procesos de construcción social.

Estamos inmersos en la sociedad del conocimiento, de la información y de la comunicación. Como profesionales de la educación, somos los más indicados para asumir la

responsabilidad de formar a nuestros alumnos y alumnas en el buen uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Debemos, por lo tanto, integrar las TIC en nuestro quehacer diario y otorgarles el papel que, en función de los medios y necesidades, como docentes consideremos oportuno y necesario, y también poniendo en valor sus virtudes, desde una perspectiva didáctica, con el fin de asegurar la coherencia de su uso para mejorar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas.

La concepción constructivista de dicho proceso de aprendizaje nos invita a analizar el aprendizaje como el resultado de los intercambios funcionales que se establecen entre los vértices de un triángulo interactivo: el alumno que aprende, el contenido que es objeto de aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir



Ej. : entorno virtual de los docentes

Fuente : http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ejemplo_PLE.png

universalización del ordenador personal en los países de la OCDE en menos de 5 años –o incluso antes–, con un crecimiento similar en el acceso a la banda ancha (OCDE, 2008). Dicha previsión se ve corroborada en el caso de España donde, según los datos que ofrece el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) en su estudio “Indicadores y datos de las tecnologías de la información y comunicación en la educación en Europa y España” (2010), se señala que el índice de penetración de las TIC en los hogares españoles era en esa fecha cercano al 60%.

Si nos centramos en las finalidades para las que usan las tecnologías, se observa que se ha generalizado el uso de mensajes electrónicos entre amigos y compañeros, pero también con profesores, y respecto a la realización de actividades, algunas tienen un claro carácter académico, como son el acceso a webs bibliotecarias, favorecido por el incremento de los recursos digitales disponibles, y también a aplicaciones de la web 2.0 que les permiten convertirse en creadores de contenidos; frente a estos usos, y como ya hemos señalado, se encontrarían aquellos relacionados con el entretenimiento y las redes sociales.

En cuanto a la percepción que los estudiantes tienen respecto al uso de las TIC en los procesos de aprendizaje, los datos muestran que los estudiantes son bastante más reacios de lo que en principio cabría pensar.

En cuanto a la percepción que los estudiantes tienen respecto al uso de las TIC en los procesos de aprendizaje, los datos disponibles muestran que los estudiantes son bastante más reacios de lo que en un principio cabría pensar tratándose de una generación que está invadida por las tecnologías. Uno de los principales motivos de esta resistencia se debe al hecho de manifestar una clara preferencia por las relaciones presenciales con profesores y/o tutores frente a las relaciones mediadas por ordenadores.

Caruso y Kvavik (2006) señalan que los principales motivos por los que los estudiantes pueden mostrar interés por el uso de tecnologías están más relacionados con cuestiones prácticas, en menor medida con la gestión de las actividades y con poca relevancia en lo que se refiere a las oportunidades de mejorar el aprendizaje.

Lo que no queda claro son los motivos por los que los estudiantes tienen esta percepción de las TIC en los entornos docentes, aunque posiblemente uno de los factores más determinantes sea el temor a la pérdida de contacto real con el profesor, unido a los posibles usos que los profesores hacen actualmente de las TIC, que normalmente provocan en los estudiantes la sensación de mayor carga de trabajo, mala comprensión de la tarea a llevar a cabo y de lo que se espera que realicen. Todas estas cuestiones hacen que para los estudiantes las TIC se vean más como un apoyo o un complemento a la docencia, prefiriendo la docencia presencial tradicional por ser algo bien conocido, que han experimentado en etapas educativas anteriores.

Finalmente, como han destacado Kennedy et al. (2008, pág. 4), “no está claro que las tecnologías emergentes y las habilidades cotidianas de los estudiantes en su uso se puedan transformar fácilmente en un aprendizaje beneficioso basado en tecnologías”. Quizás, en esta línea, podríamos pensar que los estudiantes de hoy poseen buenas habilidades en el uso de las tecnologías, pero estas habilidades no están relacionadas con mejoras en el proceso de aprendizaje, por lo que sería necesario guiarles en este cambio de concepción de uso de las TIC.

La revista Infonomía, publica en su nº64 (2008) un artículo titulado “Jóvenes y TIC” en el que se registran algunas de las opiniones volcadas en el encuentro *TIC Joves* celebrado en el Citilab de Cornellà (Barcelona), en este encuentro un grupo de profesores y directivos de empresas de tecnología y comunicación escucharon a los alumnos de varios institutos sobre cómo y para qué usaban la tecnología. Entre las cuestiones más relevantes podríamos señalar que :

- El buscador de Internet preferido es *YouTube* ;

- El correo electrónico es un elemento lento y desfasado ;
- Utilizan chat, mensajes instantáneos a móvil, televisión por internet, etc. ;
- Prefieren herramientas intuitivas, fáciles de usar y atractivas estéticamente, *photoblogs* mejor que blogs ;
- Les gusta más experimentar o descubrir cómo funciona una nueva herramienta con sus compañeros antes que leer las instrucciones ;
- El móvil es signo de identidad, permite estar siempre conectados al grupo de amigos ;
- La necesidad de comunicarse de manera rápida y casi impulsiva roza la obsesión y la adicción ;
- Utilizan las TIC para ponerlas al servicio de lo que quieren conseguir : ocio compartido con los amigos, búsqueda de información sobre temas que les atraen y en menor medida para trabajar en las aulas.

Lo que parece evidente es que el uso y las experiencias multimedia que los estudiantes tienen fuera de las aulas son mucho más atractivas que la propuesta que habitualmente les hacemos desde los centros educativos.

Si realmente apostamos por desarrollar un entorno virtual de aprendizaje con nuestros alumnos, con una fuerte presencia de TIC, resulta inevitable, y muy conveniente, hacer algunas referencias desde la perspectiva de los planteamientos didácticos para la inclusión de las TIC en los procesos de aprendizaje.

Como señala Cobo, en su libro “Aprendizaje Invisible”, Dewey destacaba que las experiencias de aprendizaje se constituyen a través de los principios de continuidad e interacción que se explican de la siguiente forma (Kotkamp, 2009) :

- Continuidad : principio temporal que indica que las personas aprenden a través de una secuencia continua en la cual las experiencias del pasado afectan de manera positiva o negativa a los futuros aprendizajes. Por ello, una experiencia

estimulante desencadenará *inputs* positivos para generar nuevos conocimientos (tácitos y explícitos). En otras palabras, el aprendizaje no es un suceso aislado, sino que está interrelacionado con nuestras experiencias previas, condición que inevitablemente repercutirá en aquello que podamos aprender después.

- **Interacción** : principio que señala la influencia que genera un determinado entorno y/o situación en la construcción de una experiencia. Este componente ambiental plantea que tanto la adquisición como la aplicación del conocimiento dependerán del contexto en que ello ocurra. Desde esta perspectiva, el entorno (formal o informal, individual o colectivo, analógico o digital, etc.) en el que se encuentra un individuo incidirá de manera estratégica en su experiencia de aprendizaje.

Por tanto, estos dos principios, continuidad e interacción, deben ser los referentes para la creación de un entorno virtual de aprendizaje. En primer lugar porque deberemos tener en cuenta las posibles experiencias que nuestros estudiantes puedan haber tenido con las TIC y en segundo lugar porque habrá que facilitar experiencias positivas de uso de cara al futuro, y esto considerando el entorno en el que se desenvuelven nuestros estudiantes, tanto en el centro educativo como en su vida personal.

La cuestión principal radica, por tanto, en crear entornos o ambientes de aprendizaje, incorporando nuevos enfoques, propiciando ambientes de aprendizaje flexible. Pero, ¿cómo podemos construir estos entornos o ambientes de aprendizaje?, John Seely Brown (2008) responde a esta cuestión desde la perspectiva de que la mejor forma de aprender algo es enseñarlo y plantea: ¿por qué no podemos tener estudiantes que les enseñen a sus compañeros?. Y es en este contexto, en el que las TIC pueden ayudarnos a crear esos espacios de colaboración, de interacción y ayuda entre iguales. Espacios de colaboración en los que debemos tener presentes las distintas formas de aprendizaje, pues tal y como el Consejo de la Unión Europea establece en su mapa educativo para el año 2020: “El aprendizaje permanente debería ser considerado como un principio fundamental que

sustenta toda la estructura y que está diseñado para cubrir el aprendizaje en todos los contextos –ya sea formal, no formal o informal– y en todos los niveles” (Council of the European Union, 2009)

Colaboración

Y es que en muchas ocasiones el uso de las TIC es muy rígido y estricto, y como concluyen Groom y Lamb (2009) “la tecnología educacional, lejos de revolucionar la práctica educativa, parece estar principalmente dedicada a perpetuarla”. Por tanto la creación de nuevos entornos o ambientes de aprendizaje, debe partir de la flexibilidad y apoyarse en la creatividad, la innovación y el espíritu emprendedor. Esta perspectiva incluye, no sólo una reflexión en torno al aprendizaje formal, sino que es necesario estar abierto a nuevas formas de aprendizaje, pues se constata que es en entornos de aprendizaje informal donde las tecnologías digitales parecen estar incidiendo de forma más significativa (OCDE, 2010).

Se constata que es en entornos de aprendizaje informal donde las tecnologías digitales parecen estar incidiendo de formas más significativa.

Este planteamiento nos llevaría a cuestionarnos si la educación debe continuar centrada en los procesos de aprendizaje formal tradicionales, ajena a otros procesos que se están produciendo en nuestra sociedad, o por el contrario explorar todas esas nuevas iniciativas e intentar incorporarlas dentro de un proceso de aprendizaje integral.

Otra cuestión a considerar sería si las actuales plataformas comerciales proporcionan las condiciones adecuadas para crear estos entornos flexibles de aprendizaje a los que nos referimos, o si por el contrario son sistemas excesivamente rígidos y cerrados. Es evidente que el aprendizaje se produce en múltiples espacios dentro y fuera de las paredes (reales o virtuales) de los centros educativos, lo que se ha denominado aprendizaje ubicuo, por tanto las propuestas que planteemos deberían en-

caminarse a aprovechar todas las oportunidades en las que el aprendizaje pueda tener lugar, lo que nos brinda nuevas posibilidades de reflexión acerca de las “*affordances*” o potencialidades de las TIC en educación.

No se trata aquí, de excluir la formación presencial como tal, ni de apostar por un tipo de formación en particular, sino de replantearse qué tipo de actividades debemos trabajar de forma presencial, qué trabajo realizamos en el aula y qué parte de nuestro aprendizaje se desarrolla fuera de ella y haciendo qué y cómo.

Partamos de los principios de continuidad e interacción de Dewey y propongamos entornos o ambientes de aprendizaje flexibles que integren distintos tipos de aprendizaje, sin excluir enfoques ni modalidades, procurando aprovechar las posibilidades que cada una puede ofrecer con el objetivo de mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

BARON, M. (2011). *Revisión de la gramática emergente: lenguajes, jóvenes y mediaciones TIC*. En línea: www.scielo.org.co/pdf/angr/v10n19/v10n19a3.pdf. [Consulta: 05/11/2014].

BOSCHAMA, J. Y GROEN I. (2006). *Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociales*. Comunicarse con los jóvenes del siglo XXI. Keesie.

COBO ROMANÍ, C. MMORAVEC, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

COLL, C. (2005). “Ayudar a aprender con las TIC: sobre los usos de la tecnología en la educación formal” en Conferencia presentada V Congrés Multimedia Educatiu: Els reptes educatius de la societat digital de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 29 de junio-1 de julio de 2005. URL: < http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_VMME_05.pdf >. [Consulta: 05/11/2014]

DÍAZ-BARRIGA, F. (2005). *Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado*. En línea: investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf. [Consulta: 05/11/2014].

“*Jóvenes y TIC*”. Infonomía: publicación mensual sobre la innovación en la empresa. julio 2008, no 64. En línea: www.infonomia.com/iff/articulo.php?id=424&if=64. [Consulta: 01/12/2012].

Indicadores y datos de las tecnologías de la información y comunicación en la educación en Europa y España. Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) Departamento de Proyectos Europeos Mayo de 2011. En línea: www.oei.es/noticias/spip.php?article8838. [Consulta: 05/11/2014].

PEDRÓ, F. (2010). *Entre el conservadurismo y el mesianismo: ¿la tecnología cambia realmente lo que los estudiantes esperan de la enseñanza superior?* En línea: www.uoc.edu/inaugural10/. [Consulta: 05/11/2011].



Estrella Gancedo
estrella.gancedo@eeb1.eu
Escuela Europea Bruselas I

ESTRECHANDO LAZOS EN LA ESCUELA EUROPEA CON *PEARLTREES*

Desde que se incorporó a su puesto de trabajo en la Escuela Europea I, Estrella Gancedo se sintió afortunada por tener la oportunidad de trabajar con profesores de Ciencias de toda Europa muchos de los cuales se han convertido en nudos de su red de aprendizaje profesional.

Estrella nos presenta a continuación una herramienta TIC, Pearltrees, que han utilizado para crear entre todos un Banco de recursos en el que recoger y compartir recursos educativos multilingües.

En septiembre del año 2012 la vida me trajo a la Escuela Europea Bruselas I, una de las cuatro escuelas europeas que hay en la ciudad. Es la más antigua, con más de 3.000 alumnos de 8 secciones lingüísticas y alrededor de 400 profesores. Este *melting pot* de lenguas y culturas y de formas de enseñar y aprender, bajo el paraguas de un mismo currículo que es la Escuela Europea, aparece como una maravillosa oportunidad de aprendizaje para los que venimos a enseñar.

Cuando comencé a trabajar en la Escuela, hace ahora dos años, uno de mis primeros pensamientos fue lo afortunada que me sentía por tener la oportunidad de trabajar con profesores de Ciencias de toda Europa: ingleses, franceses, italianos, alemanes, daneses, húngaros, polacos, etc. que hoy en día se han convertido en nudos de mi red de aprendizaje profesional.

Aprender unos de otros, compartir conocimientos y recursos resulta necesario y posible, incluso con nuestros apretados horarios, gracias a las herramientas TIC.

Nace así la idea de crear un Banco de recursos en el Departamento de Física en el que recoger y compartir recursos educativos multilingües: tests, exámenes BAC, guiones de prácticas de laboratorio, imágenes, vídeos, enlaces web, blogs, referencias de libros... Un banco de recursos del que nos podemos nutrir y al que nutrimos, muy en el espíritu de la web 2.0, en el que cada usuario es consumidor a la vez que productor de contenidos. Un banco de recursos que puede comenzar en nuestra Escuela y luego extenderse para compartir con las otras escuelas de Bruselas y por qué no en un futuro cercano con el resto de centros en Europa.

Antes de llegar a Bruselas, en Extremadura, mi comunidad de origen, como integrante del grupo GSEEX (Grupo Software Educativo de Extremadura) tuve la oportunidad de participar en la creación de un banco de recursos educativos. Éste ha crecido enormemente, poniéndose a disposición del profesorado extremeño y del resto del mundo conectado a Internet.

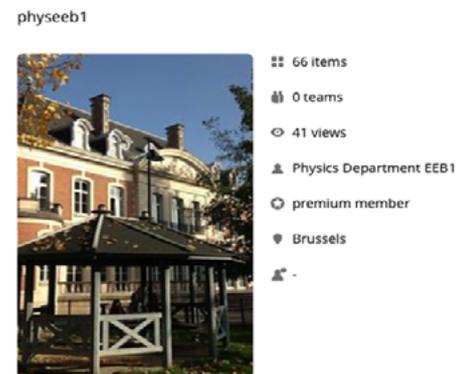
Aprender unos de otros, compartir conocimientos y recursos resulta necesario y posible, incluso con nuestros apretados horarios, gracias a las herramientas TIC.

Aunque hay diversas herramientas TIC con las que podemos conseguir nuestro objetivo, la que más me ha convencido ha sido *Pearltrees*, un lugar en la nube para guardar, compartir, buscar y encontrar recursos y conectar con personas que tienen nuestros mismos intereses.

Comencé creando mi propio perfil personal en *Pearltrees*, con el fin de almacenar todos mis recursos favoritos en línea de una forma sencilla y visual. Más tarde, cuando presenté la idea del Banco de recursos creamos un perfil en el que todos los miembros del Departamento podíamos almacenar los recursos que queríamos compartir con el resto del equipo.

Creando una cuenta en *Pearltrees*

El primer paso es crear la cuenta en la página de *Pearltrees*, <http://www.pearltrees.com>, siguiendo los pasos que se indican:



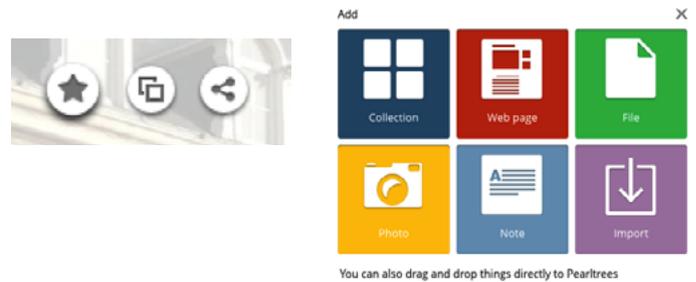
Captura de pantalla del perfil del Departamento de Física en *Pearltrees*

Pearltrees es un lugar en la nube para guardar, compartir, buscar y encontrar recursos, y conectar con personas que tienen nuestros mismos intereses.

Añadiendo recursos

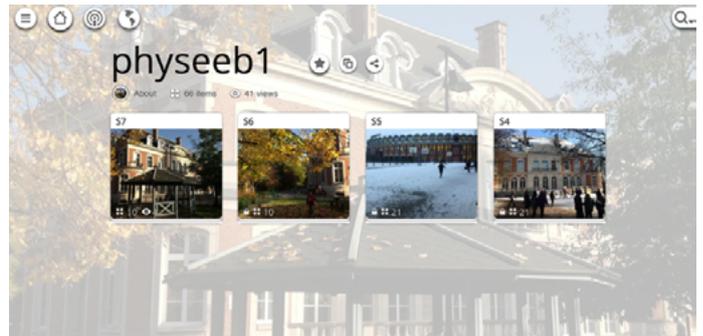
Una vez creada la cuenta, podemos comenzar a añadir recursos de forma muy sencilla seleccionando la estrella en el menú de la parte superior :

Al hacer clic en la estrella, se abre el menú que nos permite añadir todo tipo de recursos : enlaces web, archivos, imágenes, notas, colecciones de recursos... hasta podemos importar nuestros favoritos de otros marcadores sociales como *Diigo*, *Google*...



Organización de recursos

La imagen inferior muestra la organización de los recursos de nuestro Departamento en Pearltrees. Son colecciones de recursos para cada uno de los cursos de secundaria en los que se imparte la asignatura de Física. Dentro de cada carpeta se pueden encontrar otras muchas colecciones y/o elementos individuales como ficheros, imágenes...



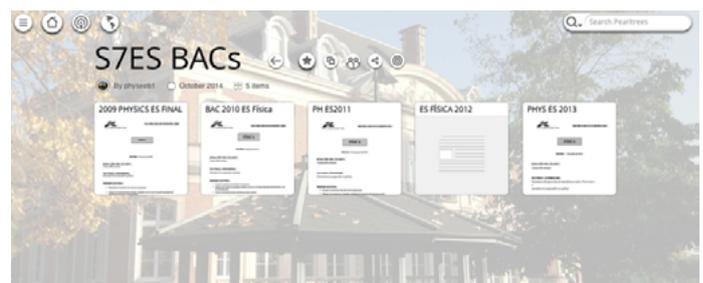
Incluso, dentro de cada nivel, creamos diferentes colecciones de recursos para cada sección lingüística.



Y dentro de cada una de las secciones lingüísticas creamos nuevas colecciones, como se ve en la imagen.



Abramos por ejemplo la colección de recursos de BACs, exámenes del BAC en español y nos encontramos con los documentos correspondientes que podemos descargar a nuestro disco duro.





La edición de los recursos es muy sencilla, haciendo clic en el botón central de la imagen.



Se abre el menú de edición y todas sus posibilidades.

El icono del candado permite hacer privada la colección, lo que se consigue actualizando la cuenta gratuita a *Premium*.



Team up

Podemos añadir colaboradores a cualquier colección mediante el icono situado a la derecha de *Edit*. Esta función es ideal para grupos de profesores, miembros de un mismo departamento, maestros del mismo nivel, etc.

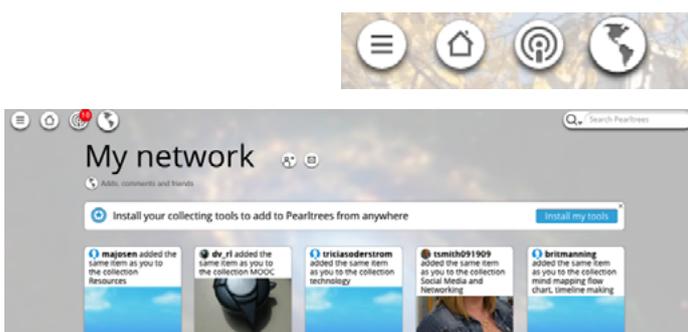


Compartir recursos

El icono a la derecha del de *Team up* abre el menú que permite compartir a través de las redes sociales más populares.



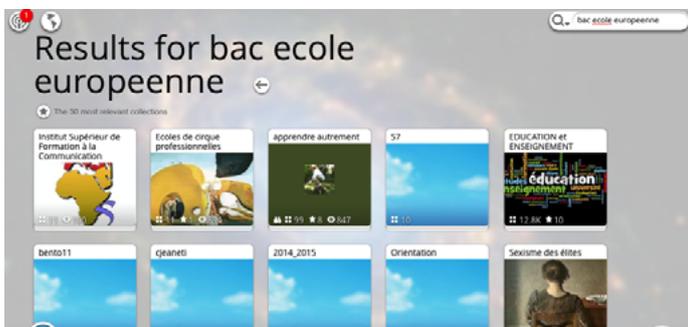
El último de los botones, el del extremo derecho, abre “Colecciones Relacionadas”, o sea otras colecciones de tema similar al nuestro que el motor de *Pearltrees* tiene en su base de datos y que nos recomienda.



***Pearltrees* es una red social**

Además, *Pearltrees* es una red social, un lugar de encuentro de personas con intereses similares que forman parte de nuestra red de contactos.

En el menú superior izquierdo, el icono del globo terráqueo, abre “Mi red”, con información sobre otros usuarios de *Pearltrees* que han añadido el mismo recurso que nosotros a sus colecciones.



***Pearltrees* es un banco de recursos**

En la parte superior derecha, en la casilla de búsqueda, escribimos cualquier término y *Pearltrees* nos devolverá las colecciones de recursos más relevantes de su base de datos.

En resumen, Pearltrees es una herramienta online de curación de contenidos, social, muy atractiva visualmente, muy intuitiva y que se adapta perfectamente a las necesidades de un departamento escolar o de un profesor en particular.



Sandra Liz Valdés Pérez
sandraliz@gmail.com
 Instituto Cervantes de Bruselas

10 RECURSOS PARA IMPLEMENTAR LAS TIC EN LA CLASE DE E/LE

Aunque el nivel de implementación varía de acuerdo al país y al centro, es un hecho que las TIC han llegado para quedarse al universo educativo. En este marco, sabemos que tenemos acceso a una cantidad creciente de materiales, plataformas y programas con una posible aplicación pedagógica, pero para facilitarnos la búsqueda la autora nos presenta una selección de recursos para implementar las TIC en la clase de E/LE.

En el informe *ICT in Education*, publicado por la Comisión Europea en 2008, se constata que el uso de las TIC está perfectamente integrado en el entorno educativo de los países de la Unión. La mayor parte de los educadores europeos utilizan las tecnologías de la información y la comunicación ya sea en clase o durante la preparación de esta. Aunque el nivel de implementación varía de acuerdo al país y al centro, es un hecho que las TIC han llegado para quedarse en el universo educativo.

Curiosamente la misma investigación demostró que no hay una relación directa entre la presencia de la infraestructura adecuada y su uso por parte de los profesores. No todas las clases conectadas o con

pizarra electrónica y otros dispositivos son aprovechadas al máximo, ya que la utilización de las TIC depende en buena medida de la destreza y confianza que el profesor tiene en sus habilidades. Asimismo se constató que en las aulas donde el profesor demostraba cierta pericia en el manejo de las TIC, los estudiantes aplicaban los recursos propuestos con mayor facilidad. Una situación similar ocurre en el mundo de las TIC en los cursos de E/LE. Como formadores, tenemos acceso a una cantidad creciente de materiales, plataformas y programas con una posible aplicación pedagógica, lo que termina por saturarnos. Cada día surgen nuevas propuestas y es complicado mantenerse al día con tanta información. Elegir entre todo el material

disponible hace que muchos profesores se sientan perdidos a la hora de iniciarse en el mundo de las TIC en la enseñanza. Y a menor confianza de los formadores en las aplicaciones que utilizan, menor es la implementación que hacen de ellas los estudiantes.

En este artículo propondré diez recursos y plataformas que han demostrado su efectividad en clase de E/LE. Los he elegido privilegiando su utilidad en clase y la sencillez de su interfaz. Es una pequeña selección de lo que encontramos a nuestra disposición en internet, que puede servir de ayuda a aquellos profesores que quieren incorporar las TIC en sus clases y que necesitan un punto de partida entre tantas opciones.

Elegir entre todo el material disponible hace que muchos profesores se sientan perdidos a la hora de iniciarse en el mundo de las TIC en la enseñanza.



1. Tagxedo

<http://www.tagxedo.com/app.html>

Tagxedo es una página que permite crear nubes de palabras, sin necesidad de inscribirse y tener una cuenta de usuario. Existen otros sitios similares, como *Wordle* o *Tagul*, pero recomiendo este por la variedad de personalización que ofrece.

Para crear las nubes de palabras es posible introducir directamente la dirección de una página web de donde se tomará el vocabulario, copiar la lista de palabras que utilizaremos en la nube o subir un archivo en formatos txt o XAP. El color y la tipografía son personalizables, así

como la forma de la nube, ya que el programa ofrece múltiples plantillas. También se puede seleccionar qué palabras queremos omitir de la lista. Esto es muy útil cuando solo nos interesa mostrar el vocabulario clave de un texto y preferimos obviar algunos elementos.

Las aplicaciones pedagógicas van desde crear listas de vocabulario para introducir o consolidar un tema, actividades de presentación, crear una historia a partir de las palabras de la nube, deducir el contenido de un texto, etc.

2. Prezi

<http://prezi.com/>

Es actualmente una de las plataformas de presentaciones más populares. Se ha impuesto a *Powerpoint* por su dinamismo, ya que no presenta la información a través de diapositivas, sino de una manera lineal. Tiene múltiples variantes de personalización. En contraste con *Powerpoint*, permite ver la información en su conjunto y regresar más fácilmente a un punto preciso de la presentación.

La interfaz tiene un buscador propio de imágenes y enlaces que facilita la incorporación de vídeos, fotografías y logos al documento, sin necesidad de salir de la página. El trabajo se conserva en la web y también se puede descargar al ordenador, de manera que es posible acceder a él en cualquier momento.

Prezi tiene una opción gratuita, en la que todas nuestras presentaciones son públicas, y otra de pago, que permite privatizar nuestra cuenta y aumentar el volumen de almacenamiento. Para los profesores es posible obtener una licencia educativa gratuita, de hasta 500 Mb de capacidad y con opción de privatizar los documentos, pero es necesario registrarse con un correo electrónico que coincida con el dominio de una institución educativa.

Un ejemplo de una presentación en *Prezi* sobre los alimentos :

<http://prezi.com/tvbdczo0nybh/los-alimentos/>

3. Powtoon

<http://www.powtoon.com>

Powtoon permite crear presentaciones animadas, exportables a *Youtube* a las que podemos añadir voz, música y nuestras propias imágenes. También es posible incorporar imágenes de la web a través de su buscador. El resultado final es muy atractivo, con un formato que recuerda a los dibujos animados.

La interfaz incorpora varias animaciones y efectos, y tiene un banco de imágenes bastante variado. Además, se edita de una manera similar a *Powerpoint*, a través de diapositivas a las que vamos añadiendo las imágenes, efectos y textos. Debajo de la pantalla principal encontra-

mos una línea de tiempo que nos permite acomodar los efectos en el momento elegido de la diapositiva.

El resultado final puede compartirse en *Google+*, *Twitter*, *Pinterest*, *Facebook* y *LinkedIn* o simplemente enviar el enlace por correo a los estudiantes. También se exporta a una cuenta de *Youtube*, por lo que podemos almacenar todas las presentaciones en nuestro canal.

Un ejemplo de una presentación en *Powtoon* :

<http://www.powtoon.com/p/d0prGd1y8Sw/>

4. Narrable

<https://narrable.com>

Narrable es una página en la que es posible incorporar comentarios de voz a las imágenes que subiremos desde el disco duro o desde nuestra cuenta de *Facebook*. La interfaz es muy sencilla, simplemente necesitamos un ordenador con micrófono incorporado.

Es un servicio muy útil para desarrollar las destrezas orales más allá del espacio físico de la clase. Su utilización es bastante fácil e intuitiva y el

resultado muy atractivo. Los estudiantes pueden crear presentaciones, con sus comentarios incorporados y compartirlas con el resto de la clase, simplemente enviando los enlaces al profesor y los compañeros.

Un ejemplo de una presentación en *Narrable* :

<https://narrable.com/app#narrables/uatihp/coverImage>



5. Kaizena

<https://kaizena.com>

Kaizena es una aplicación que permite añadir comentarios de voz y de texto a un documento compartido en *Google Drive*. El uso pedagógico es bastante amplio ya que facilita una retroalimentación más dinámica entre el estudiante y el profesor, la presentación de las correcciones comentadas y el trabajo en conjunto sobre un mismo texto, fomentando así el aprendizaje cooperativo. Además, el texto se comparte con quien elijamos, por lo que se respeta la privacidad de los participantes.

También pueden incorporarse comentarios de texto o enlaces a una página web.

Su utilización es bastante simple : se marca la zona del texto que se quiere comentar y se aprieta el botón para grabar los comentarios. Se necesitan solamente un ordenador con micrófono incorporado y cuentas en Google y en *Kaizena*.

6. Wisemapping

<http://www.wisemapping.com/>

Wisemapping es una página para crear mapas mentales colaborativos. Permite planificar y organizar tareas, ordenar apuntes y compartir ideas de una manera estructurada. La interfaz es fácil de utilizar y el mapa puede ser creado por uno o varios usuarios que tengan cuenta en *Wisemapping*. También es posible añadir imágenes e hipervínculos.

Es útil tanto para la planificación del profesor como para el trabajo conjunto de los estudiantes. Además, el resultado final es fácilmente publicable en un blog o una página web, porque la página nos brinda el código html. También se puede exportar al ordenador en diferentes formatos de imagen y texto.

7. Glogster

<http://edu.glogster.com>

El sitio de *Glogster* propone la creación de murales interactivos. A los murales se les puede incorporar texto, vídeos, hiperenlaces e imágenes.

En el sitio es posible inscribirse como profesor o como estudiante. *Glogster* también permite iniciar clases para trabajar con nuestros grupos. Podemos crear grupos de trabajo y el programa asigna un código a nuestra clase que debemos compartir con los estudiantes para que se incorporen al grupo que hemos creado. De esta manera se controla quién accede a las clases y la privacidad de las mismas.

Glogster puede utilizarse para elaborar presentaciones, preparar actividades para trabajar fuera y dentro de clase, ilustrar un tema en el que queremos profundizar, etc.

Un ejemplo de un mural en *Glogster* :

<http://goo.gl/cFwNpo>

8. Symbaloo

<http://www.symbaloo.com>

Symbaloo es una aplicación que permite crear un escritorio virtual en forma de recopilatorio de enlaces. El escritorio está dividido en bloques que podemos desplazar para organizarlos como nos resulte conveniente. Es posible publicar el escritorio o mantenerlo privado y también obtener el código para compartirlo por correo electrónico. En comparación con la manera tradicional de organizar los enlaces, tiene la ventaja de que nuestros favoritos serán accesibles desde cualquier

ordenador. Es una forma bastante sencilla de organizar los enlaces o compartirlos con los estudiantes. También puede utilizarse para tareas en las que la clase necesite recopilar información sobre un tema.

Un ejemplo de un escritorio virtual en *Symbaloo* :
<http://www.symbaloo.com/mix/recursosspanol1>

9. Evernote

<https://evernote.com>

Evernote es una aplicación que permite organizar la información de una manera muy eficiente. Se puede acceder a ella tanto *online*, como instalándola en el ordenador, teléfono móvil o tableta. En *Evernote* podemos clasificar y compartir la información, recopilar notas, crear un archivo de actividades, fichas o ficheros de audio e imagen. Es un instrumento imprescindible para el profesor de E/LE, ya que facilita tremendamente la organización de nuestros ficheros, mediante el etiquetado de las notas que creamos y el buscador interno de la aplicación, que es muy eficiente. Y además, podemos compartir nuestras notas con otros compañeros o con nuestros estudiantes.

Estos diez recursos permitirán al profesor de E/LE iniciarse en el uso de las TIC de una manera fácil y práctica, sin perder de vista que todas estas aplicaciones son un medio para desarrollar y trabajar las competencias comunicativas de nuestros estudiantes y nunca el objetivo final. En internet podemos encontrar muchísimos materiales creados y compartidos generosamente por otros formadores. Pero al utilizar de manera activa las TIC, accedemos a un sinfín de oportunidades de personalización de nuestros cursos, adaptándolos al grupo con el que trabajamos y a nuestros objetivos pedagógicos específicos. De esta manera no dependemos exclusivamente de la existencia de materiales ajenos, sino que podemos desarrollar nuestras ideas de una manera atractiva y eficiente.

El utilizar de manera activa las TIC, accedemos a un sinfín de oportunidades de personalización de nuestros cursos, adaptándolos al grupo con el que trabajamos y a nuestros objetivos pedagógicos específicos.

Una vez creados, al compartirlos con la comunidad de profesores de E/LE mantenemos esa retroalimentación que es la base de la web social : el intercambio de información entre los usuarios, que crean y comparten sus propios recursos.

10. Vialogues

<https://vialogues.com/>

Vialogues es una herramienta que permite insertar comentarios y preguntas en vídeos importados desde *Youtube* o *Vimeo*. El profesor puede guiar la discusión de un tema o trabajar la comprensión oral de sus estudiantes, trabajando varios puntos de un mismo vídeo. La interfaz es sumamente intuitiva y el resultado permite la explotación fuera del contexto físico de la clase, además de fomentar el visionado múltiple del vídeo elegido. Los estudiantes pueden responder las preguntas que ha insertado el profesor y que corresponden a minutos específicos del vídeo o debatir entre ellos sobre un tema propuesto.

Referencias bibliográficas

DG COMMUNICATIONS NETWORKS, CONTENT & TECHNOLOGY (2013)
Survey of Schools: ICT in Education. Final Study Report. Benchmarking access, use and attitudes to Technology in europe's schools.
http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/dae/document.cfm?doc_id=1800

HERNÁNDEZ MERCEDES, M. (2012)
"La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución" En Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, n° 1, Publicacions URV.

Todos los ejemplos de aplicaciones que aparecen en el artículo han sido creados por la autora.



Hans Le Roy
HU Brussel
CVO BEC

APARATOS Y SERVICIOS : EVOLUCIONES RECIENTES

Según indica el autor, la enseñanza no puede ni debe quedar ajena a toda esta evolución tecnológica. Resulta posible, necesario y muy ventajoso integrar en nuestras clases las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Basándose en esta afirmación, Hans nos ofrece a continuación una serie de herramientas que presentó en un taller en la V Jornada Tecnológica organizada por la Consejería de Educación en Bélgica.

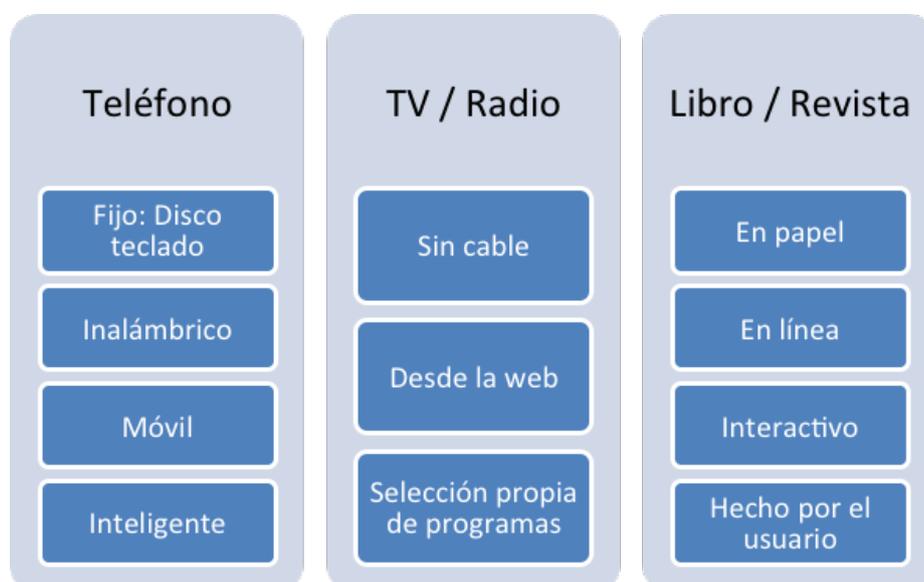
¿Qué es lo que tienen en común un mapa y un periódico? Los dos han sido digitalizados e integrados en el teléfono móvil que la mayoría de nosotros manejamos cada día. Y ¿entre una radio, un televisor y un despertador? También los llevamos en el bolsillo y/o los consultamos en línea. Si la digitalización del mapa era previsible, menos previsible era que un anuncio clasificado o un horario de tren estén disponibles casi únicamente en la web.

La enseñanza no puede ni debe quedar ajena a toda esta evolución tecnológica. Resulta posible, necesario y muy ventajoso integrar en nuestras clases las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

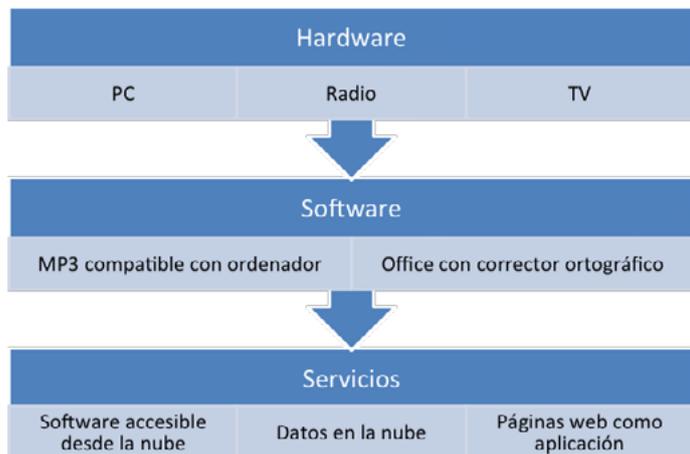
Evoluciones

Las evoluciones de los distintos medios no han sido paralelas. Desde el teléfono de los abuelos con disco giratorio, la radio de siempre (o lo que se creía ser siempre) y la revista de toda la vida a lo que encontramos en la actualidad, ha habido una serie de evoluciones :

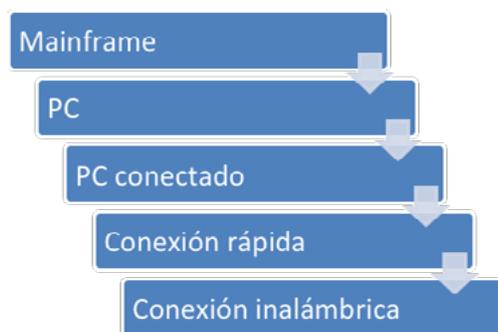
- El teléfono se volvió inalámbrico antes de convertirse en móvil y ahora tiene más potencia computacional que nuestro primer ordenador.
- La radio ha integrado primero la web y ahora incluso se pueden seleccionar los programas.



- De forma paralela, los libros y las revistas han pasado de ser de papel y estar en una biblioteca y/o librerías, a estar en línea para mayor provecho de los lectores de otras zonas lingüísticas. Además se han hecho interactivos y permiten a los usuarios o lectores intercambiar sus opiniones. Incluso hay páginas web, revistas, canales de radio o de televisión que se crean a partir de las colaboraciones de los propios usuarios o de contenidos dinámicos de redes sociales.



En cuanto a los aparatos, observamos una evolución de hardware dedicado a una tarea (o serie de tareas) a software y ahora a servicios. Si antes llevábamos una radio o un reproductor de radiocasetes a clase, ahora un teléfono inteligente permite acceder a un sitio que ofrece este servicio y que funciona como aplicación en el *smartphone* (o teléfono inteligente).



La conexión, antes cara y rara, ahora es inalámbrica y casi omnipresente. Pocos habrían previsto que el acceso inalámbrico se volvería asequible.

Teléfono

- "¿Para qué puedo necesitar un teléfono?"

Acceso a internet

- "¿Para qué puedo necesitar internet / banda ancha / una red inalámbrica?"

Movilidad

- "¿Para qué puedo necesitar un teléfono móvil?"

Teléfono inteligente

- Ahora tenemos (casi) todos un aparato conectado más potente que nuestro ordenador de hace un par de años.

Esos aparatos modernos sobre los que al inicio nos preguntábamos para qué podían usarse, no solo han sido adoptados, sino que nos resultan imprescindibles.

Lo que me funciona

Estos son algunos ejemplos de algunas cosas que me funcionan y que uso con frecuencia en clase :

- En el centro para adultos *CVO BEC* usamos un sistema *Wordpress* multiusuario como plataforma de aprendizaje. Permite la publicación fácil, la ordenación automatizada de los contenidos y la publicación automatizada por hilo *RSS*.
- Como herramientas de consulta, uso con frecuencia el *DRAE* y un buscador de imágenes en mis dispositivos portátiles.
- Para los hilos *RSS* uso *Theoldreader* (desde que *Google reader* dejó de funcionar) y *Paper.li* para publicaciones para estudiantes, en formato de periódico al que pueden suscribirse por correo.
- En los aspectos colaborativos cabe mencionar *Skydrive* como plataforma para compartir imágenes o archivos, y *OneNote* como herramienta para tomar, organizar y compartir apuntes.
- Existen pizarras virtuales como *Scriblink* o *Skriblr* que pueden completar una pizarra digital.
- Uso *Cort.as* para acortar direcciones largas y complicadas, lo que permite que los alumnos accedan en el acto a los materiales que pongo a su disposición.
- Aconsejo a mis estudiantes instalar *iVoox* para encontrar *podcasts* y *TuneIn* para poder escuchar la radio.

Referencias bibliográficas

- AHSAN, K., MAHMOOD, N., & NADEEM, A. (2013). *Information Handling with Mobile Client using Web Services: a Disconnected Approach*. Journal of Advanced Internet of Things, 1, 1-18.
- CROMPTON, H. (2012). *How Web 2.0 is changing the way students learn: The Darwinism and folksonomy revolution*. Language, 1, 2.
- COUTINHO, C. P. (2011). *Mobile Web 2.0: new spaces for learning*. Open Source Mobile Learning: Mobile Linux Applications, 180.
- DWIVEDI, Y. K., WILLIAMS, M. D., MITRA, A., NIRANJAN, S., & WEERAKODY, V. (2011). *Understanding advances in web technologies: evolution from web 2.0 to web 3.0*. In *ECIS*.
- KUMAR, N., & HATE, S. (2013). *Consumer Cloud: Concepts, Vendor Solutions, Industry Applications and Way Forward*. In *Cloud Computing* (pp. 67-83). Springer London.
- LE ROY, H. (2013). *Mobile: Pocket PC - SmartPhone - Windows Phone*. En línea: <http://hlrnet.com/tecmobile.htm>. [Consultado 25/11/2014].
- LOWENTHAL, P. R. (2010). "The evolution and influence of social presence theory on online learning". Online education and adult learning: New frontiers for teaching practices. Hershey, PA: IGI Global.
- LYTRAS, M. D., y ORDÓÑEZ DE PABLOS, P. (2009). *Social Web Evolution: Integrating Semantic Applications and Web 2.0 Technologies*. Information Science Reference-Imprint of: IGI Publishing.
- SCHMITZ, J. (2013). *Why we still need private-hosted software services*. En línea: www.j-schmitz.net/blog/why-we-still-need-private-hosted-software-services [Consultado: 25/11/2014].



Helena Legaz
hlegaz@gmail.com
Centro de trabajo : Instituto Cervantes de Bruselas

ECOBUBBLE

Actividad didáctica para el aula de ELE diseñada a partir del vídeo de un anuncio

Nivel : A2 (recomendable para las últimas clases del curso).

Objetivo : Repasar contenidos a partir de un anuncio.

- *Contenidos gramaticales :* ESTAR + GERUNDIO, IR+A+INFINITIVO y PRETÉRITO PERFECTO
- *Contenidos léxicos :* actividades de ocio y acciones cotidianas.
- *Contenidos funcionales :* hacer hipótesis simples, hablar de acciones en proceso, hablar de un pasado inmediato, crear un diálogo.

Destrezas : Interacción oral (establecer hipótesis sencillas y negociar contenidos), expresión escrita (crear un diálogo a partir de unos elementos predeterminados).

Material : Vídeo del anuncio de *Ecobubble*. Ficha de trabajo con fotogramas.

https://www.youtube.com/watch?v=XjDen_u9Hzw

Observaciones : Es necesario preparar el vídeo con antelación, para evitar que los alumnos lean el título antes del visionado. También hay que tener en cuenta que, dependiendo de la versión del vídeo que se utilice, el minutaje cambia en el vídeo. Al final de este documento encontrará la descripción de las equivalencias con las imágenes.

Actividad para realizar antes del visionado :

Ejercicio 1 : Explicar a los alumnos que van a ver unas imágenes de unas personas que están haciendo un anuncio. Antes de verlas, se escribe la marca del anunciante en la pizarra, *ECOBUBBLE*, y se les pide que intenten adivinar qué producto van a anunciar. Los alumnos exponen sus hipótesis en clase abierta.

Actividades para realizar durante el visionado :

Ejercicio 1.1 : Visionado de los primeros 13 segundos del anuncio para comprobar las hipótesis. Comentar entre todos dónde están y qué están haciendo.

Ejercicio 2 : Continuamos viendo el anuncio hasta el segundo 35. Pedir a los estudiantes que hagan nuevas hipótesis en grupos de 4 : ¿Qué va a pasar? Insistir en el uso de IR+A+INFINITIVO.

Ejercicio 2.2 : Escribimos las posibilidades en la pizarra, y comprobamos con el anuncio hasta el minuto 1 :47. Comentar : ¿Qué ha pasado? A partir de lo que tenemos en la pizarra y con la ayuda de los alumnos, escribimos también lo que no ha ocurrido.

Ejercicio 3 : A continuación vamos a hablar de las acciones del oso. Preguntamos a los alumnos : Mientras la lavadora termina, ¿qué está haciendo el oso? (Insistir en el uso de la construcción ESTAR+GERUNDIO). Para responder, repartimos la ficha de trabajo con los fotogramas. Corregimos en clase abierta.

Las acciones en la ficha de trabajo no están en el mismo orden que en el vídeo.

Volvemos a verlo (de 0 :35 a 1 :40) y los estudiantes ordenan los fotogramas.

Ejercicio 4 : Vemos el final del anuncio (desde 1.49 hasta el final) y preguntamos a los alumnos : ¿Qué están haciendo los osos al final?

Actividad para realizar después del visionado :

Ejercicio 5 : Por parejas, los alumnos deben imaginar que son dos de los osos que están esperando al final, y deben crear un diálogo incluyendo los siguientes elementos :

PRETÉRITO PERFECTO

Ya/Todavía no

ESTAR + GERUNDIO

IR + A + INFINITIVO

Invento

Los alumnos pueden interpretar el diálogo tras la corrección personal del profesor.

SOLUCIONARIO :

Ejercicio 1 :

Ecobubble anuncia lavadoras.

Ejercicio 2 :

El oso se ha quitado el abrigo, lo ha metido en la lavadora.

Ejercicio 2.2 :

El abrigo ha salido blanco de la lavadora y el oso se ha convertido en un oso polar.

Las hipótesis son lógicamente libres, pero damos un ejemplo de cómo estaría organizada la información en la pizarra :

- El oso va a atacar y a romper la lavadora
- El oso no ha atacado ni ha roto la lavadora

Ejercicio 3 :

Véase ficha de trabajo con soluciones

Ejercicio 4 :

Los osos están esperando/haciendo cola para usar la lavadora.

Ejercicio 5 : Libre.

Equivalencias minutaje-acciones :

Primeros 13 segundos : hasta que la cámara enfoca el agujero en el hielo

Segundo 35 : hasta que el oso se acerca a la lavadora

Minuto 1 :47 : Hasta que el oso se convierte en oso polar

FICHA DE TRABAJO : ¿Qué está haciendo el oso?

Escribe las acciones debajo de cada fotograma.
Después hay que ordenarlas según el anuncio.



FICHA DE TRABAJO : Soluciones



1. Está leyendo el periódico



2. Está jugando/haciendo malabares*



3. Está tocando la guitarra



4. Está haciéndose una foto/selfie*



5. Está haciendo teatro/jugando/está asustando a un muñeco de nieve



6. Está bailando breakdance



7. Está sacando el abrigo de la lavadora



8. Está poniéndose el abrigo



9. El oso está yéndose/está convirtiéndose en un oso polar

*Aclarar estos términos si decidimos utilizarlos.

Se puede trabajar también la doble posición del pronombre reflexivo SE : Está haciendo SE/SE está haciendo



Fabrizio Ruggeri
 Centro Superior de Idiomas Modernos
 Universidad Complutense de Madrid
fabrirugge@gmail.com

DESARROLLAR LA COMPETENCIA AUDITIVA Y EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN :

Aplicaciones prácticas del análisis conversacional a partir de un texto audio

En esta propuesta didáctica, realizada a partir de una escena de la película ¡Átame! de Pedro Almodóvar, el autor nos presenta dos actividades de comprensión oral distintas, pero relacionadas e integradas entre sí.

Las actividades que presento a continuación fueron presentadas en un taller celebrado este año en Mol durante una jornada de formación organizada por la Consejería de Educación en Bélgica y el CVO Kempen.

Propongo a continuación un ejercicio de escucha, destinado a alumnos de ELE de nivel C1 aproximadamente, para trabajar la comprensión global en clase. En este caso vamos a usar **una escena de ¡Átame!**, una famosa película de Pedro Almodóvar.

Actividad 1 - Completar un texto

1. Antes de empezar a hacer la actividad 1 se escuchará la escena una vez y se le preguntará a la clase : “¿Cuántas veces interviene en la conversación la primera persona que habla, es decir, la madre de Marina?”. Es conveniente, después de haber visto el vídeo de la escena, pasar a escuchar solo el audio para que aumente la concentración de los estudiantes en la parte audio y no dejar que la parte visual pueda distræerles.
2. Se escuchará el diálogo dos veces y al finalizar el profesor tomará nota de las hipótesis de los estudiantes sin ofrecer la solución.
3. El profesor introduce el objetivo de la actividad : “Hay que completar la transcripción del vídeo, escuchándolo varias veces”.
4. Se divide la clase en dos o tres equipos y los miembros de cada equipo eligen un nombre y lo escriben en la pizarra.
5. Se entrega la hoja para la transcripción de las frases de la madre de Marina y se trabaja individualmente. Se alternan escuchas y trabajo con un compañero del mismo equipo intercambiando información.

6. Cuando los estudiantes acaben de completar la transcripción, se entrega una hoja por cada equipo y se elige un portavoz que tendrá que escribir en la hoja una transcripción única, negociando entre las diferentes versiones de los estudiantes.

7. Con el fin de realizar una corrección de las respuestas y darle mayor emoción a la actividad, el profesor comunica que mientras realizan la actividad anterior se va a hacer un juego que tendrá las siguientes reglas :



- Cada equipo tiene que completar el texto con todas las palabras de la madre de Marina.
 - Gana el equipo que al final tenga el mayor número de puntos.
 - Se puede escuchar el texto todas las veces que se quiera.
 - Cada equipo parte con 50 puntos.
 - Cada error quita 3 puntos.
 - Se pueden comprar soluciones.
 - Cada solución comprada cuesta 1 punto.
 - Todo lo que viene escrito tiene que ser exactamente igual a las palabras de la escucha.
8. La escucha puede realizarse a la vez con toda la clase o en los distintos grupos. El profesor recuerda que es posible escuchar todas las veces que se quiera y comprar soluciones.
9. La actividad sigue hasta que un equipo declara que está listo para la comprobación final.
10. El profesor elige un “inspector” en cada equipo, que irá a sentarse al lado del portavoz del equipo adversario. El profesor entrega al “inspector” la hoja con la transcripción de **las frases de la madre de Marina** y lo invita a revisar las soluciones del otro equipo. Por cada error o solución comprada, el “inspector” quita 1 o 3 puntos de los 50 de inicio. Finalmente ganará el equipo que haya obtenido la puntuación mayor.

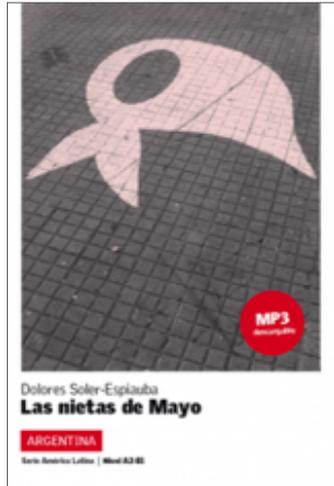
Actividad 2 – Funciones y análisis conversacional

(El profesor puede elegir si hacer esta segunda actividad justo después de la primera actividad o dejarla para otro día).

- A) Se divide la clase en dos o tres equipos y los miembros de cada equipo eligen su nombre. Los equipos se pondrán de pie, uno frente al otro.
- B) El profesor pone en el aula pequeñas cajas vacías y las señala con un cartel o un *post-it* que lleva escrita una función (dar una orden, quejarse, expresar sorpresa, introducir un comentario, tranquilizar, manifestar entusiasmo, expresar deseo, rogar, animar y aconsejar). Comprueba que los estudiantes sepan el significado de las palabras y, si es el caso, da algunos ejemplos. Las frases con el significado de las funciones se pueden también proyectar y dejar la imagen en la pantalla, para que los estudiantes tengan un punto de referencia durante la actividad.
- C) El profesor entrega a cada equipo un grupo de fichas que deben poner boca abajo encima de la mesa, para que no se vea la frase que llevan. Por la parte de arriba las fichas llevarán un número para ordenarlas de menos a más, siguiendo el orden de la transcripción.

Reglas del juego

- Cada grupo de fichas contiene algunas de las frases o palabras que dice la madre de Marina.
 - Se escucha el vídeo y se para cada vez que se menciona una de las partes del diálogo que están escritas en las fichas que tienen los alumnos boca abajo.
 - Al parar el vídeo, una persona del equipo tiene que levantar la ficha correspondiente y leerla en voz alta. En consulta con los compañeros, deciden cuál es la función de la palabra o frase escrita en ella.
 - Los equipos juegan todos al mismo tiempo y por turnos, un componente diferente de cada equipo tiene que correr para poner la ficha en la cajita correspondiente a su función.
 - Gana el punto el equipo que acierta la función. No se pueden depositar dos fichas en la misma caja por lo que tienen que darse prisa. En algunos casos una misma ficha puede desempeñar dos funciones.
- D) Cuando todas las fichas estén dentro de las cajitas, se comprueban y comentan en pleno las soluciones y se nombra el equipo ganador. Al final gana el equipo que obtenga más puntos.



LAS NIETAS DE MAYO

(colección Serie América Latina)

Autora : Dolores Soler-España

Editorial : Difusión

Nivel MCER : A2-B1

Formato : libro + MP3 descargable

Publicación : Barcelona, 2014

Número de páginas : 56

ISBN : 9788416057306

Libro reseñado por :

Eva Casanova Lorenzo

Profesora de español en la Universidad de Cartago (Túnez)

Doctoranda de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

El libro que reseñamos, *Las nietas de mayo*, pertenece a una colección denominada Serie América Latina, compuesta por once novelas graduadas que versan sobre diversos aspectos culturales de ocho países hispanos : Cuba, México, Bolivia, Perú, Costa Rica, Ecuador, Chile y Argentina. Además del libro que nos ocupa, la colección cuenta con los siguientes títulos : *Los espejuelos de Lennon* (Cuba, A1), *Ojalá que te vaya bonito* (México, A1-A2), *Guantanamo* (Cuba, A1-A2), *Con Frida en el Altiplano* (Bolivia, A1-A2), *Pisco significa pájaro* (Perú, A1-A2), *Dos semanas con los ticos* (Costa Rica, A1-A2), *Más conchas que un galápago* (Ecuador, B1), *Mirta y el viejo señor* (Chile, B1), *La vida es un tango* (Argentina, B1) y *Taxi a Coyoacán* (México, B1).

Las lecturas graduadas, especialmente en los niveles iniciales, producen en los aprendientes de lenguas extranjeras un alto grado de satisfacción al sentirse capaces de leer un libro al completo, lo que conlleva que su percepción de la lectura sea la de una actividad gratificante que posibilita, además, el enriquecimiento del léxico y el conocimiento de diferentes aspectos culturales. Ahora bien, para conseguir que el alumno mantenga su atención hasta el final de la novela, es de vital importancia la elección de un tema interesante como argumento del libro, algo que la autora ha conseguido de manera sobresaliente en *Las nietas de mayo*, al tratar sobre la dictadura argentina y las desapariciones acaecidas en esta oscura época de la historia de Argentina.

Los objetivos primordiales de esta colección son dos :

- Por una parte, se pretende que el estudiante conozca diferentes aspectos culturales de Hispanoamérica, como la dictadura argentina, la cultura inca, el tango, las maras, la pintora Frida Kahlo... A nuestro juicio, la introducción de estos elementos culturales supone una herramienta fundamental para despertar el interés del alumno, lo que podría fomentar la voluntad por parte del aprendiente de buscar información adicional, de manera autónoma, sin necesidad de orientación docente, sobre determinados elementos culturales que lo hayan atraído y sobre los que le interese ampliar sus conocimientos.

- Por otra parte, el segundo objetivo es el de introducir diferentes variedades de la lengua española. Para ello, se incluyen en las novelas diversos términos específicos de los países en los que se ambienta la historia. Asimismo, para que el alumno las reconozca y comprenda su significado, dichas formas aparecen junto a un número que remite a uno de los apartados finales del libro denominado "Notas explicativas", donde se recogen las definiciones de los términos referenciados. A modo de ejemplo, en el libro *Las nietas de mayo*, aparecen varios sustantivos específicos de la variedad de Argentina, como pibe/a (niño/a), laburo (trabajo) o biromes (bolígrafos), así como formas verbales -sos (eres) o tenés (tienes)-, que acompañan al pronombre vos y que corresponden al fenómeno del vo-

seo, tan característico de la región porteña de Argentina. No cabe duda de que incorporar dichos términos contextualizados en una novela graduada es una forma inmejorable de *exponer* a los aprendientes a un *input* comprensible y significativo.

La colección se estructura en cuatro categorías, en función de ciertos niveles de referencia del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) : A1, A1-A2, A2-B1 (solamente *Las nietas de mayo*) y B1. Es importante valorar el hecho de que se hayan incluido niveles mixtos, como el A1-A2 y el A2-B1, ya que a menudo nos encontramos con estudiantes que han alcanzado un determinado nivel, pero que todavía tienen algunos errores fosilizados o ciertas lagunas léxicas de los niveles anteriores.

La autora del libro, así como de toda la colección, Dolores Soler-Espiauba, reúne dos elementos fundamentales : por una parte, el talento de una escritora con una reconocida trayectoria literaria y, por otra, la experiencia de décadas de actividad docente. A nuestro juicio, representa la combinación ideal para escribir una colección de lecturas graduadas para la didáctica del español como lengua extranjera.

En cuanto a la estructura de *Las nietas de mayo*, podemos distinguir tres partes :

- En primer lugar, se encuentra la novela, que consta de ocho capítulos. Es importante resaltar la originalidad del último capítulo (8), ya que la autora se dirige al lector y le comenta que se ha pasado muchas horas buscando un *happy end* para esta historia, pero que ninguno le ha convencido, así que sugiere al propio alumno que cree un final para la novela, ya sea de manera individual o en grupo, y que lo comparta con el resto de la clase.

- En segundo lugar, aparecen unas notas explicativas numeradas (a lo largo del relato, se han ido indicando los números correspondientes a las explicaciones), que se refieren no solamente a aspectos lingüísticos (palabras que pueden resultar de difícil comprensión, coloquialismos o palabras específicas de la variedad del español de Argentina), sino también a aspectos políticos (Las Malvinas), gastronómicos (alfajores), musicales (milonga, tango) y literarios (Ernesto Sábato).

- En tercer y último lugar, en el apartado “¿Has comprendido bien?”, se plantean diversas actividades : preguntas sobre el contenido del relato, así como ejercicios de léxico y de gramática. Finalmente, la última actividad de esta sección tiene un objetivo evaluador, ya que la autora pregunta al alumno qué ha aprendido sobre Argentina y Buenos Aires después de esta lectura.

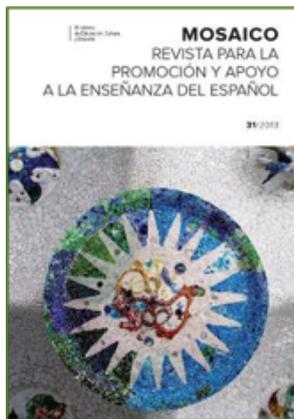
Por último, cabe destacar que el libro viene acompañado de un archivo MP3 descargable desde Internet, lo que posibilita la práctica de la comprensión auditiva. Asimismo, la variedad del español presente en dicha grabación es la argentina, de modo que el alumno puede experimentar una mayor inmersión lingüística al escuchar el acento del país en el que se desarrolla la acción de la novela.

En definitiva, tanto la novela *Las nietas de mayo* como la colección Serie América Latina suponen una herramienta sumamente interesante para los docentes de ELE gracias a las variadas actividades que proponen la práctica de diversas destrezas, a los atrayentes temas elegidos para las novelas y a la inserción de un archivo audio que permite que el estudiante descubra otras variedades de la lengua española.

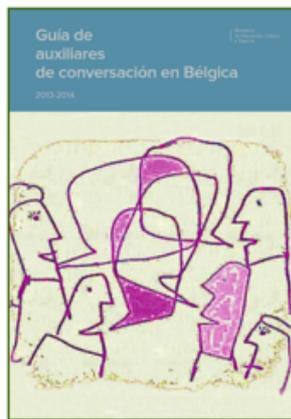
PUBLICACIONES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BÉLGICA

Nos es grato informar que la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo edita varias publicaciones relacionadas con la docencia del español y el estudio de nuestra lengua en el Benelux.

En esta línea editorial publicamos, por ejemplo :



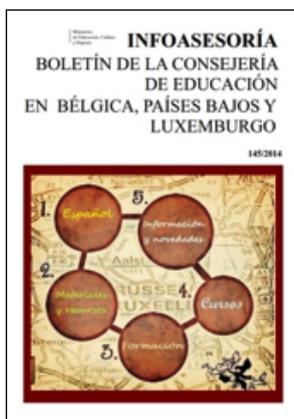
Todas las revistas anteriores a la actual se pueden consultar [aquí](#).



La Guía de auxiliares de conversación se puede consultar pinchando [aquí](#).



Todas las ediciones de Auxilio para auxiliares se pueden ver [aquí](#).



Todas las ediciones del boletín mensual Infoasesoría se pueden consultar [aquí](#).



Los materiales divulgativos que edita la Consejería se pueden ver en el siguiente [enlace](#).



El Mundo estudia español se puede ver en este [enlace](#).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación



Consejería de Educación
Bld Bischoffsheim laan, 39 bte 15
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 Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

Horario de atención al público:
De lunes a viernes de 9h a 14h.
Servicios administrativos:
Convalidación, homologación y reconocimiento de títulos.
Información sobre estudios en España.
Página web: www.mecd.gob.es/belgica

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

Asesoría Técnica

Bld Bischoffsheim laan, 39 bte 15
B-1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 226 35 26
Fax: 00 32 2 226 35 22
asesoriabelgica.be@mecd.es

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

Asesores:
Ana María Alonso Varela
José Ángel Piña Sánchez

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica

Consulado General de España
asesoriaholanda.nl@mecd.es

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

Asesora:
M^{ra} Concepción Fraga Seoane

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Bld Bischoffsheimlaan, 39 bte 15
B-1000 BRUSELAS – BÉLGICA
Teléfono: 00 32 2 226 35 25
Fax: 00 32 2 226 35 22
alce.belgica@mecd.es
Horario: lunes, martes, jueves
y viernes de 9h a 14h.

PAÍSES BAJOS

Consulado General de España
Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 626 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: <http://www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

- Revista *Mosaico*.
- *Infoasesoría*.
- *Infoboletín*

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

- *Auxilio para auxiliares*.

Otras publicaciones: www.educacion.gob.es/publivena

- *Guía para auxiliares de conversación*.
- *La enseñanza del español en Bélgica*.
- *El mundo estudia español*.

SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



www.cervantes.es

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

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



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO