

MOSAICO

REVISTA PARA LA PROMOCIÓN Y APOYO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

40/2022



DIRECCIÓN:

Carla Orcajo Trugeda
Secretaria General de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

RESPONSABLE EDITORIAL:

Montserrat Calle Brox
Asesora técnica

educacionyfp.gob.es/belgica



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: diciembre 2022

NIPO: 847-19-180-0 (electrónico)

Maquetación: Verónica Pérez Pérez

Diseño portada y contraportada: Verónica Pérez Pérez

Imagen portada: Mosaico I, rue de la perche à Saint-Gilles

Todas las imágenes incluidas cuentan con la autorización para su utilización en esta publicación o están libres de derechos de autor. La Consejería no se responsabiliza de las opiniones y contenidos aparecidos en los artículos de esta revista. Se permite la copia total o parcial de esta revista siempre y cuando:

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

ÍNDICE

- 4 **PRESENTACIÓN**
Carla Orcajo Trugeda
Secretaria General de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo
- 6 **ENTREVISTA**
Entrevistamos a...Sven Tuytens
Montserrat Calle Brox
- 13 **ARTÍCULOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS**
El valor del español como lengua de herencia: de la teoría a la práctica
Kris Buyse, Marta Gallego-García, Eva González Melón
- 30 La publicidad en ELE. Propuestas de técnicas y dinámicas para el trabajo en el aula
Raúl Urbina Fonturbel
- 45 El Camino de Santiago en Luxemburgo: Actividad ELE
Susana Artero Fernández y Ana María Cuéllar Sánchez
- 63 La cortesía verbal: la clave de la comunicación efectiva
Núria Xicota Tort
- 76 Explotación del input en la clase de español del turismo
Marisa de Prada Segovia y Pilar Marcé Álvarez
- 85 El uso de los podcasts educativos para fomentar la expresión oral en la ALCE de Países Bajos
Javier Herreros Gil
- 96 La cultura de la gastronomía en España
Alfredo Pérez Berciano
- 106 Reseña a Pragmática. Estrategias para comunicar
Miguel Ángel Mora Sánchez
- 111 **VENTANA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR**
El reto ALCE
Glòria Royo Padrell

Presentación



Sin faltar a su cita anual, la revista Mosaico vuelve este 2022 para continuar con su labor divulgativa de la lengua y la cultura españolas en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, adaptando sus contenidos a las transformaciones que hemos experimentado en el ámbito educativo en los últimos años.

Vivimos una época en la que el modelo educativo tradicional de transmisión de conocimiento ha sufrido un cambio profundo, consolidándose el proceso de digitalización y una oferta de contenidos cada vez más atractivos y accesibles. Esta situación convierte al docente en el generador de esos contenidos, por lo que su experiencia en el aula debe abrirse a nuevos recursos que faciliten un diálogo fluido con el alumnado. En estas páginas hemos querido traer algunas de esas experiencias que, combinadas con propuestas didácticas concretas, ofrezcan un catálogo amplio que sirva para dar respuesta a la diversidad de necesidades y expectativas del profesorado de español en el Benelux.

La generación de contenidos digitales en el aula se ha convertido en una necesidad. La experiencia que nos explica el director de la ALCE de Países Bajos, Javier Herreros, sobre el uso de los podcasts en el aula, nos acerca a este objetivo estratégico, convirtiendo el recurso en una metodología excepcional para la mejora de la expresión oral del alumnado, así como el desarrollo del trabajo en equipo.

Con el objetivo de potenciar el tratamiento de la cultura española en el aula de ELE, encontramos en nuestras páginas interesantes propuestas didácticas, como la que nos relata Alfredo Pérez, con su viaje a través de la gastronomía, Raúl Urbina desgranando la publicidad o el propio viaje de los alumnos y las alumnas de la Escuela Europea de Luxemburgo II por el camino de Santiago en este país. Asimismo, los fines específicos encuentran su lugar en esta publicación a través de la explotación del turismo como input en la propuesta de Marisa de Prada y Pilar Marcé, y del tratamiento de la cortesía verbal en nuestro idioma analizado por Núria Xicota.

Por otra parte, en el presente número de la revista, hemos querido también poner el acento en la Acción Educativa Exterior con la intención de ofrecer una visión más cercana y amplia de sus programas a través de sus protagonistas. En esta edición continuamos con las entrevistas a personalidades relevantes en el ámbito de la educación y el español, en este caso a Sven Tuytens, que plasma como nadie el *art de vivre* español. La “Ventana” recoge la entrevista a nuestra querida Glòria Royo, exdirectora de ALCE Bruselas, que nos relata, desde el punto de vista más personal, su experiencia vital como docente primero y posteriormente como directora.

Por último, en este número se incluye un interesante análisis y reflexión sobre el valor del español como lengua de herencia, y la necesidad de su tratamiento didáctico con una metodología práctica.

No puedo terminar estas líneas sin mi sincero agradecimiento al equipo de la Consejería, a nuestras asesoras Belén, Nerea y, en especial, a Montse, coordinadora de esta edición, así como a los profesionales de la educación y de la enseñanza de nuestro idioma, quienes desinteresadamente han colaborado en este número aportando sus reflexiones y propuestas, que deseamos que puedan servir de inspiración a nuestros fieles lectores.

Un cordial saludo,

Carla Orcajo Trugeda
Secretaria General de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

01

ENTREVISTA



Entrevistamos a...

SVEN TUYTENS

Sven Tuytens nació para contar historias. Le encanta escuchar a la gente y relatar sus vivencias. Sus recuerdos de infancia le ligaron para siempre a España y, años más tarde, el amor le llevó de nuevo a nuestro país, donde se apasionó por su historia y su cultura, y donde empezó a desarrollar su faceta como escritor.



Para empezar, ¿nos puedes contar algo sobre ti?

Nací en Bruselas en 1967 e hice mis estudios de periodismo en Amberes. Empecé a trabajar en una empresa de comunicación, luego en el ya desaparecido periódico *Het Volk* (“El pueblo”). De ahí salté como periodista y presentador en TV Brussel, ahora BRUZZ, la televisión regional de Bruselas, donde me ocupaba de la agenda cultural. En esta época conocí a Susana, mi mujer, una madrileña que hacía un *stage* en la Comisión Europea. Juntos nos trasladamos a Rabat (Marruecos), donde comencé mi primera experiencia como corresponsal para la radiotelevisión flamenca, VRT. Eran los años 1997-98 en los que hubo el conflicto en Argelia y como no se podía vivir o trabajar en este país, se cubrían los acontecimientos desde Rabat, así como todo lo que tenía que ver con Bélgica en Marruecos. Después volvimos a Bruselas.

¿Cuándo empieza tu interés por la historia de España?

Antes de casarme con Susana, mi relación con España se basaba sobre todo en

vacaciones y familia, pero las cosas cambiaron cuando tomamos la importante decisión de mudarnos a Madrid en 2010 con nuestras hijas pequeñas. Queríamos que tuvieran la experiencia de vivir la cultura española y, tras 11 años allí, han adquirido más la cultura española que la belga por su manera de ser, de expresarse..., son más españolas que belgas.

¿Cómo valoras tu experiencia en Madrid?

Fueron unos años muy interesantes. Fui corresponsal en Madrid, en 2010 todavía estábamos en plena crisis y traté mucho los efectos de la crisis y el paro en España, así como el cambio político y los nuevos partidos a raíz del 15-M. Posteriormente me ocupé de toda la cuestión catalana, un tema importante especialmente en Flandes con parte del gobierno catalán instalado en Bruselas. Durante estos 11 años trabajé sobre todo en radio.

Parece ser que Bélgica es el tercer país que más viviendas compra en España. ¿Qué relación tienen los belgas con España?

A lo largo de los años me he podido dar cuenta de que los belgas saben bastante sobre España. Hay una relación de cariño. Esto se ve también en los centros de idiomas, donde el español es la lengua más estudiada después del francés. Por otro lado, los belgas estamos rodeados de potencias o países vecinos con una identidad muy fuerte como Alemania, Holanda, Francia o Inglaterra. Pero España es considerado como un país exótico y, sobre todo para la gente de mi generación, es el país donde íbamos de vacaciones en los años 60 y son importantes los recuerdos de los primeros amores, los chiringuitos en la playa... A los belgas les encanta escuchar español, saber mucho sobre España y esto lo puedo constatar cuando doy conferencias.

Con relación a la lengua española, ¿qué dificultades encuentra un hablante neerlandófono a la hora de aprender español?

Yo creía que hablaba bien español hasta que llegué a España y empecé a sentir cierta frustración cuando, por ejemplo, estás en un bar con muchas personas y mucho ruido y quieres participar. Lo más difícil es coger el ritmo y hablar alto. La victoria viene cuando cuentas chistes y la gente se ríe realmente. Yo diría que para los belgas lo más difícil es la velocidad. De hecho, hay un estudio basado en una comparativa de radios de toda Europa, en el que se compara la cantidad de palabras que entran en un minuto y los que se llevan la palma son españoles e italianos.

Otra dificultad es el uso del imperativo. Por ejemplo, cuando una persona responde al teléfono "Dígame" para un belga es algo chocante, demasiado directo.

¿Qué trabajo relacionado con España te ha aportado más satisfacción a nivel profesional?

Me encanta trabajar como periodista o corresponsal porque te proporciona una excusa para entrar en contacto muy rápidamente con las personas, ya sea una entrevista a un ministro para una cadena o entrar en un barrio donde hay tráfico de droga y que la

La lucha de un grupo de enfermeras contra Franco y Hitler

LAS MAMÁS BELGAS

SVEN
TUYTENS

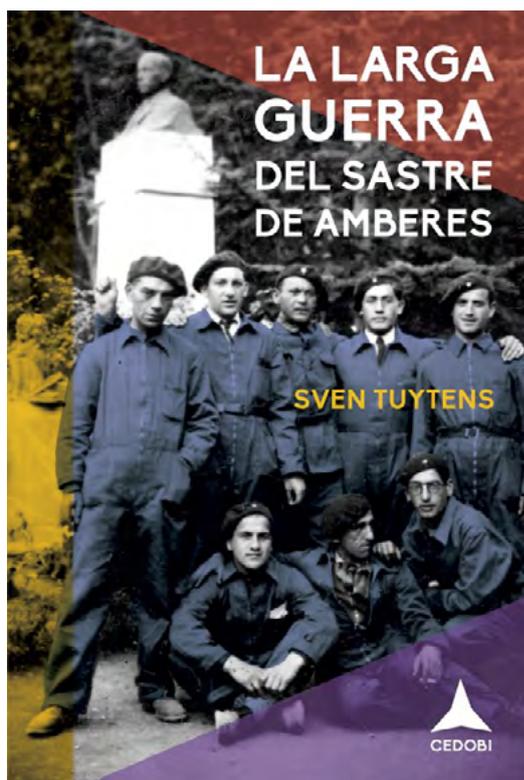


gente te cuente su vida. Me apasiona escuchar y después contar las historias. Y siendo extranjero en España me ha resultado más fácil porque la gente es muy comunicativa y te quiere ayudar, no tiene miedo como en otras grandes ciudades a ser abordada en plena calle. Por todo eso, mi experiencia en España fue muy positiva, no solo como periodista sino también como historiador con respecto a la cuestión de la memoria histórica. En este tema, es muy importante la actitud del periodista, su manera de tratar la cuestión, siempre sin juzgar.

Hablando de memoria histórica, ¿cómo surgió la idea de “Las mamás belgas”?

Fue en Bruselas. En el archivo de la II Guerra Mundial también hay un fondo sobre la Guerra Civil española y la Resistencia. El director del centro tenía una serie de fotografías inéditas y una de ellas era de un grupo de mujeres en la Plaza Cataluña de Barcelona el 1 de mayo de 1937. Esa foto me impactó y me interesé por esas mujeres jóvenes, refugiadas polacas y de origen judío en Bélgica. La foto era del día que llegaron a España para trabajar como enfermeras en el bando republicano de la Guerra Civil española. Esta historia me interesó también por el lado europeo ya que no era solo una historia española. Así llegué a Ontinyent, donde estas mujeres trabajaron en un convento transformado en hospital militar, que todavía existe. Me puse en contacto con los frailes franciscanos; algunos en un principio no querían hablar del tema, pero poco a poco fui ganándome su confianza y me dejaron entrar en los archivos del convento —creo que soy el primer periodista en haberlo conseguido—, tener acceso a las crónicas del convento del año 39, la biblioteca... Todavía hoy tengo una bonita amistad con el padre Luis Sendra. Allí me enteré de que había una señora, María Rosario Llin Belda, de 94 años, que aún vivía y que había sido enfermera en el hospital militar con 15 años. Entonces decidí rodar un documental porque quería contar esa historia. Con el apoyo

de la Diputación de Valencia conseguí hacer un buen documental que fue seleccionado en 10 festivales y recibió tres premios. Este fue el principio. Después, gracias a la gran cantidad de material recopilado escribí mi libro, mi proyecto más importante como periodista hasta ahora.



A este libro siguió “El sastre de Amberes”, ¿por qué decidiste continuar con el tema de la memoria histórica?

A raíz de toda la investigación sobre las mamás belgas, encontré a la descendiente de Adela Korn, una de las mamás belgas que vive en Bruselas. Ella me contó que no solo su madre había sido enfermera en un hospital, sino que su padre, Alter Szerman, fue uno de los primeros brigadistas en el frente de Madrid, en noviembre del 36. Era sastre, pero

guardaba más de 200 fotografías de la época de la Guerra Civil pegadas en un álbum de fotos. Fotos inéditas con valor histórico. Thérèse, la hija de Adela y Alter, me regaló ese álbum. Yo tenía en mis manos un documento histórico, probablemente la colección más importante de un fondo privado en Bélgica, y no podía dejarlo en mi casa. Así que me puse en contacto con Antonio Selva del Centro de Estudios y Documentación de las Brigadas Internacionales (CEDOBI) en Albacete y allí me ayudaron a publicar este nuevo libro. Se trata de su recorrido por España, los campos de concentración del sur de Francia, Argelia y finalmente su vuelta a Bélgica 10 años después.

Y después llegó “Saludos desde España”, un libro bastante diferente...

Es un libro que escribí durante la pandemia del COVID-19, con 17 capítulos, 17 temas que a mí me parecían interesantes, algunos más anecdóticos, más personales, otros más globales, más políticos. Es un libro escrito para belgas, pensado en los temas que pueden interesar a los belgas sobre España. Por ejemplo, hay todo un capítulo sobre el turismo con esos recuerdos de juventud de los que antes hemos hablado, y sobre el turismo de masa que fue muy importante para la economía española junto con el dinero que mandaban los emigrantes españoles a finales de los años 60.

En tu opinión, ¿la imagen que se proyecta desde España hacia el exterior es una imagen moderna, actual?

Vivimos con estereotipos y estamos influenciados por ellos, son inevitables. Los belgas siguen pensando que todo el mundo baila sevillanas y que se puede comer una buena paella en toda España, y no es así. Los propios periodistas viven con estereotipos. Por eso, por ejemplo, uno de los capítulos donde hablo de los toros, la tendencia fácil sería la de rechazarlos, pero si escuchas lo que opinan los defensores puede que tu opinión no esté tan clara.

¿Cuáles son tus proyectos actuales?

Todavía sigo haciendo charlas sobre el libro “Saludos desde España” del que se ha publicado una 2.^a edición.

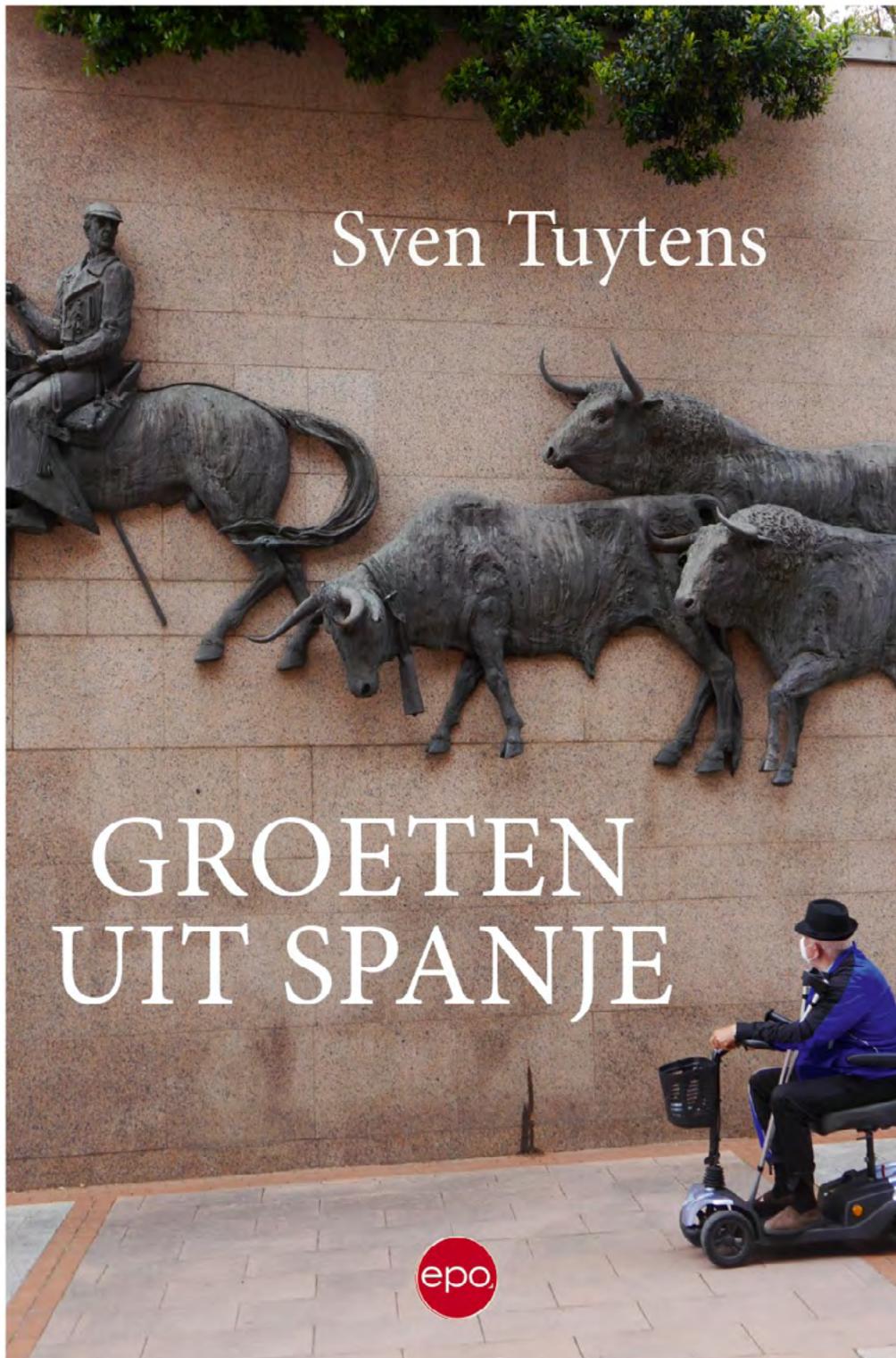
¿Hay algo que como belga destacarías de la cultura española?

Sí, *l'art de vivre* o arte de vivir, el pasar tiempo juntos, compartir. En general, España es menos individualista que Bélgica y eso es algo que echo de menos aquí. En España, la gente también habla más de lo que realmente es importante, de sus sentimientos, de sus problemas. El norte es demasiado cerebral, mientras que en España o al menos en el Mediterráneo la conexión entre el intelecto y las tripas fluye mejor, hay un mayor equilibrio. Relacionarse es muy fácil.

Te vemos jubilándote en España...

Sí, en Madrid. Yo necesito la ciudad, la urbe, porque es allí donde está la gente, donde pasan las cosas.

Sven nos agradece la oportunidad de poder colaborar con la Consejería de Educación a través de sus charlas-coloquio en los centros de adultos de Flandes. Pero realmente somos nosotras quienes le estamos muy agradecidas por permitirnos conocer mejor su trayectoria personal y profesional y por difundir con tanto entusiasmo nuestra historia y nuestra cultura.



02

**ARTÍCULOS Y
PROPUESTAS
DIDÁCTICAS**





El valor del español como lengua de herencia: de la teoría a la práctica

El presente artículo presenta las aportaciones de la Jornada sobre “El valor del español como lengua de herencia (ELH): de la teoría a la práctica”, que tuvo lugar el 22 de abril de 2022 en Bruselas. El programa permitió formular una serie de ideas y dinámicas para seguir enseñando e investigando el ELH, con la mirada puesta en el mundo y en Europa.

I. Introducción

En el marco del programa dedicado a la semana de celebración del Día del Español (ONU) y del Día del Libro y de los Derechos de Autor (UNESCO) —que reúne a todos los países de lengua española y que se celebra en el Instituto Cervantes en colaboración con la Embajada de España— tuvo lugar en la sede del Instituto Cervantes en Bruselas la jornada “El valor del español como lengua de herencia: de la teoría a la práctica”, organizada conjuntamente con la Consejería de Educación en el Benelux, la Universidad Nebrija y la KU Leuven¹.

El objetivo general era poner el foco en el valor cultural, educativo y científico del Español como Lengua de Herencia (ELH). Más concretamente nuestro propósito fue, por un lado, sensibilizar a las administraciones y a las comunidades lingüística, cultural y académica en Bélgica, con el fin de dar a conocer la situación particular de los hablantes de herencia y buscar los mejores medios para apoyar su desarrollo lingüístico-cultural; por otro, promover la investigación sobre el ELH en Europa, dentro y fuera de las aulas.

¹ Agradecemos al Instituto Cervantes de Bruselas la gran ayuda para la organización del congreso en su sede, y en particular a su directora Ana Vázquez Barrado y su secretaria de dirección Nuria Blanco Martínez la puesta en pie del formato híbrido y la publicación en línea de las grabaciones.

El público al que iba dirigido el evento se sitúa en varios segmentos de la sociedad, a saber: la comunidad académica, el mundo educativo, el mundo cultural, las embajadas de los países hispanohablantes, las asociaciones que se dirigen a los hispanohablantes y sus descendientes

(“hablantes de herencia”) —en Bélgica y Europa—, las comunidades religiosas, culturales, educativas, y, en definitiva, aquellas instituciones, organizaciones y personas interesadas en el mantenimiento de las lenguas de origen en contextos de migración.



2. Sesión I. Español lengua de herencia en el mundo

2.1. CONFERENCIA INAUGURAL. «El mapa oculto del español: lengua de herencia»

En lo que sigue vamos a presentar las aportaciones de la jornada, siguiendo el hilo de las dos grandes líneas temáticas del programa: de la teoría a la práctica y del mundo a Europa.

En la conferencia inaugural, Francisco Moreno Fernández (Universität Heidelberg

/ Universidad de Alcalá) presentó un mapa muy inspirador de la evolución y el estado actual del ELH en el mundo.

Para empezar con la **línea temática teórica-práctica**, sacamos de la conferencia las siguientes cinco ideas, todas caracterizadas por una cierta borrosidad, y enfocadas a una o varias de las dimensiones del fenómeno poliédrico que es el ELH, como son la lengua, la adquisición, la educación, la comunidad y la etnia-identidad.

En primer lugar, con respecto a la adquisición de la lengua en la comunidad, la teoría expone que se habla de lengua de herencia (LH) cuando se habla en casa o se pone a disposición de los niños pequeños y, sobre todo, si no es una lengua dominante en la sociedad (nacional); un individuo se considera hablante de herencia (HH) solo si tiene cierto dominio de la lengua de herencia adquirido de forma natural (Rothman 2009, p. 156) en hogares donde se habla una lengua distinta a la dominante en la comunidad, lo que da lugar a un cierto grado de bilingüismo (Valdés, 2000) entre una lengua minoritaria/inmigrante que coexiste y es aprendida con una lengua mayoritaria/socialmente dominante (Montrul, 2015, pp. 15-16). Sin embargo, la frontera entre la teoría y la práctica es borrosa: el análisis temático de testimonios de los propios hablantes y sus padres, como los recogidos en bases de datos <https://lenguadeherencia.com/testimonios>, revela que para ellos lo primordial es que no solo se aprenda a hablar —y en menor medida a leer— la lengua en casa, en la comunicación con la familia —en particular entre madre e hijo—, sino también a mantener el dominio de la lengua para poder comunicarse con la abuelita -lo cual le concede una importancia antropológica de primer orden- y para mantener el idioma del país de origen, lo cual añade una dimensión comunitaria y étnica-identitaria importante, que tomaremos en cuenta a la hora de proponer herramientas y actividades prácticas para apoyar el desarrollo del ELH.

Una segunda idea a tomar en cuenta para el desarrollo de materiales tiene que ver con la lengua en sí. Cabe enfatizar que, en contra de lo que tradicionalmente se suele pretender, los HH constituyen un grupo especial entre

los nativos cuya competencia lingüística de la LH no es incompleta: su LH forma un sistema lingüístico coherente, con reglas y operaciones coherentes; no le falta nada como sistema a la competencia, sino a ciertas destrezas como leer y escribir: las diferencias con la lengua nativa se pueden comparar a las diferencias entre los dialectos de una misma lengua. También en este caso se aprecian fronteras borrosas, esta vez entre el dominio de una L1, de una LE y de una LH: la competencia lingüística del HH, en vez de incompleta, se puede presentar como (1) *limitada* lingüística (dominio precario), sociolingüística o estilísticamente (uso exclusivo para ciertos temas o situaciones comunicativas) (Moreno-Fernández y Otero, 1998), o (2) como un caso de *translingüismo*: los HH manejan un solo sistema dentro del cual el hablante elige qué sistema para qué fin y contexto (García y Wei, 2014).

En tercer lugar, también es borroso y variable el lugar que ocupa la LH, concediendo una especial relevancia a los factores de socialización que las condicionan (Guardado, 2021), como son las percepciones y actitudes de la sociedad (economía, fenotipo, etnia, religión) y de las familias, la situación lingüística familiar y su evolución (el número de lenguas presentes en la pareja; el diferente grado de bilingüismo que suele presentarse entre hijos mayores y menores), la importancia del papel/figura de la abuel(it)a, el entorno comunitario (importancia de los barrios, asociaciones, agrupaciones, escuelas no curriculares...), la etnia y la autoidentificación de los propios HH (cosmopolita, nacional, urbana, étnica...). Así tocamos otras dimensiones cruciales a tener en cuenta a la hora de proponer herramientas y actividades prácticas para apoyar el desarrollo del ELH. Como las brechas raciales, sociales y económicas siguen funcionando, y tienen una



influencia en cómo se percibe y evalúa el ELH y al HH, tanto individualmente como colectivamente, queda ahí todavía un camino por recorrer para todas las instituciones implicadas.

La cuarta idea que nos lleva a reflexionar sobre el tipo de materiales y actividades **es esa borrosidad que caracteriza las fronteras entre la lengua dominante y las LH.** En EE. UU., por ejemplo, no se trata de una diglosia perfecta entre un inglés y un español, sino de un inglés estándar estadounidense, un inglés local y/o grupal, un español general estadounidense y un “Espanglish”, cuyas fronteras son... borrosas. La única diferencia entre un aprendiz de ELE y un HH del español en EE. UU. es el orden de adquisición, donde el español viene en primer lugar para el HH y en segundo lugar para el aprendiz de ELE; las dimensiones sociopolíticas y funcionales del español y del inglés, por su parte, son idénticas para ambos: el inglés es en cada caso la lengua mayoritaria y primaria. Además, en el mapa “oculto” del español, están cada vez más presentes

por todo el mundo varios tipos del ELH, del español L1, L2 y LE, cuya diversidad indudablemente tiene que estar reflejada en los materiales de español.

Finalmente, **la quinta y última idea tiene que ver con la educación.** Aquí son cada vez más borrosas las fronteras entre un tratamiento tradicional del ELH, enfocado a una erradicación del mismo y una expansión de registros, y un tratamiento más “moderno”, encaminado a valorar las diferentes variedades, adecuar la competencia a las necesidades comunicativas del hablante y empoderar al HH. Los manuales de español generalmente todavía no reflejan suficientemente esta expansión de registros, variedades y perfiles, y aún menos van dirigidos al perfil del HH.

Estas ideas de la primera línea temática nutren al mismo tiempo la **segunda línea**, en la que nos preguntamos cómo podemos **trasladar lo que se conoce de EE. UU. y del mundo a Europa.** Siendo evidente que no se puede trasladar todo tal cual, nos llevamos las

siguientes dinámicas:

1. La importancia de la *dinámica social*: la interacción entre y con HH tanto dentro como fuera del aula, en grupos pequeños, es clave para que los HH se sientan reconocidos como tal y empoderados para seguir expandiendo sus destrezas y registros.
2. La importancia de una *dinámica opuesta al bilingüismo sustractivo* (cuyo objetivo final es una situación de monolingüismo, tipo “English only”): un movimiento popular liderado por profesores e instituciones puede aumentar la apreciación por la LH emitiendo “sellos por literacidad” (con certificados como el DELE) y así conseguir un *bilingüismo aditivo*. También es importante que la enseñanza a los HH no se vea alterada e interrumpida, como pasa ahora en EE. UU., donde la enseñanza dual se interrumpe en secundaria.
3. La importancia de una *dinámica positiva de los profesores*, que es clave para apoyar y empoderar al HH. La mentalidad y actitud del docente se ven muchas veces limitadas por lo que no sabe (p.ej. sobre las diferentes variedades), por lo que urge formar al profesorado. Por otro lado, es bienvenida la llegada de hijos de los migrantes al profesorado de ELE y del ELH, siendo ellos mismos HH.
4. *Una dinámica innovadora en la elaboración de materiales*, porque faltan materiales específicos sobre y para las LH y los HH, tanto para la formación didáctica como para la enseñanza del español L1, LE y LH.
5. *Una dinámica investigadora* para estudiar la evolución de la lengua del HH y la relación entre la erosión lingüística de los padres y la lengua de herencia de sus hijos. Se deben multiplicar los estudios que investigan los varios aspectos del desarrollo de la lengua de los HH, como Cruz Rico, Mauder, Barceló-Coblijn y Parafita Couto (2021), recogido en Buyse, González Melón y Gallego-García (2021), u otros como Polinsky (2011) y Parra (2021).

«En contra de lo que tradicionalmente se suele pretender, los HH constituyen un grupo especial entre los nativos cuya competencia lingüística de la LH no es incompleta: su LH forma un sistema lingüístico coherente, con reglas y operaciones coherente»

2.2. DIÁLOGO. «El español como lengua de herencia en el mundo: ¿cómo apoyar el desarrollo lingüístico-cultural de los hablantes/estudiantes de español hablantes de herencia?» y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS I.

Después de la conferencia inaugural, una serie de experiencias prácticas sirvieron de puente entre la primera sesión sobre el *Español lengua de herencia en el mundo* y la segunda sobre *Español lengua de herencia en Europa*.

En **el diálogo**, moderado por Cecilia Ainciburu (Universidad Nebrija / Universidad de Siena), se tomaron como punto de partida las ideas recogidas en la conferencia anterior para seguir desarrollando las dos líneas temáticas centrales.

Con respecto a la importancia de la dinámica social y del bilingüismo aditivo, Marta García García (Universität Göttingen) insistió en que siguen muy arraigadas las ideas preconcebidas sobre la presencia de una lengua diferente en casa (como el ELH), lo que lleva a las instituciones (y con ellas a los padres) a considerar esta situación como un “factor de riesgo” para el desarrollo de la lengua mayoritaria (como el alemán), exactamente lo que ocurrió antes en EE. UU. En este sentido constituye un excelente contrapeso la iniciativa de las ALCE (Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas), programa específico del Ministerio de Educación para los residentes españoles en el exterior que tiene como objetivo la enseñanza de la lengua y la cultura españolas. Glòria Royo Padrell (Consejería de Educación

en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo) explicó que la diversidad de origen de los propios profesores, desplazados desde sus diferentes comunidades hacia el exterior, por defecto ya instaura un sentido de apertura hacia la diversidad en las aulas, que nutre la autoidentificación de los alumnos HH.

Preguntándose cómo estimular por medio de estudios de corpus la *dinámica investigadora* para estudiar la lengua de los HH y su evolución, Kris Buyse (KU Leuven / Universidad Nebrija) abogó por (la financiación de) investigaciones longitudinales que estudien el desarrollo de la (inter)lengua de los HH, tanto en output escrito, como oral y dialogal (también en interacción con la lengua mayoritaria), desde la niñez (ALCE) hasta la enseñanza superior (donde en Europa suelen organizarse solo cursos de ELE, todavía no para ELH). *En estas clases mixtas* (ELE-ELH) la percepción hacia los HH ha sido tradicionalmente negativa, considerándolos como hablantes nativos “que no quieren aprender”, “que molestan”, etc. Hoy día parece evidente que hace falta, por parte de los profesores e instituciones, reconocer a los HH con su propio perfil, iniciar un diálogo con ellos para conocer y tomar en cuenta sus deseos, necesidades, fortalezas y debilidades, y así aprovechar su riqueza, no solo lingüística, sino también su cultura, siendo la fusión de las mismas fundamental para la construcción de su identidad. En el aula, una herramienta prometedora parece ser la mediación, cuya meta es la suficiencia (y no la perfección), por lo que la adecuación y eficacia constituyen procesos que los sujetos implicados negocian y los (co)docentes y alumnos actúan como intermediarios entre interlocutores. Así se crean “terceras culturas” o intersticios: espacios de interculturalidad, de contacto intercultural donde se negocian nuevas

identidades urbanas o de sociabilidad, espacios de negociación que sirven de puente para superar representaciones fragmentadas entre personas de diferentes orígenes culturales (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020, pp. 90-94). Esta *mediación voluntaria* no debe confundirse con la *mediación involuntaria* que muchos HH jóvenes realizan al acompañar a sus padres a instituciones públicas o sanitarias para actuar como “intérpretes” entre la LH y la lengua comunitaria, una práctica que no siempre resulta beneficiosa para el HH.

De esta manera se volvió a insistir en conocer y formar la actitud del profesorado, lo que se hace por medio de entrevistas, cuestionarios, como el de Buyse, Gallego-García y González Melón (2022)², pero también en estándares para la certificación de los HH, porque el marco actual de los niveles del MCER no es adecuado para ello.

Finalmente, preguntando por las acciones para conocer ese mapa “oculto” del español, Francisco Moreno-Fernández detalló la labor actual en el marco del proyecto “El español en Europa”, una colaboración entre el Instituto Cervantes, la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich, cuyo objetivo es investigar y difundir la presencia del español en el continente europeo. Para ello, equipos investigadores presentes en todos los países europeos están haciendo recuentos de varios tipos de hablantes, como nativos nacionalizados, nativos no nacionalizados, estudiantes de ELE en primaria, en secundaria, en la enseñanza no reglada, pero también hablantes de primera, segunda, ... generación, y por lo tanto también HH.

² Invitamos a rellenar este cuestionario para profesores en el siguiente [enlace](#).

En la franja de las **primeras experiencias prácticas**, Antonio José Díaz Toledo (Western Albemarle High School), nos habló de “Los retos de enseñar lengua a los hablantes de herencia en los EE. UU. y aproximaciones para responder a sus necesidades individuales”. En su visión, el aumento de los flujos migratorios en el mundo como consecuencia de persecuciones políticas, la búsqueda de condiciones laborales más favorables, o simplemente una mejor calidad de vida, han contribuido en algunos casos, al establecimiento de comunidades constituidas por los hijos de esos inmigrantes cuya lengua materna es la lengua minoritaria que han adquirido en el hogar, y que reciben instrucción formal en una lengua diferente a la que usan en el núcleo familiar. Tal es el caso de muchas familias mexicanas, colombianas, salvadoreñas y venezolanas, que por diferentes razones se han visto en la necesidad de sentar sus raíces



en los EE. UU. A estos jóvenes se les conoce como HH, y las estrategias para desarrollar o potenciar su competencia lingüística, no pueden ser las mismas para todos. En la línea de las ideas y dinámicas expuestas anteriormente, en particular las dinámicas social, educativa, investigadora e innovadora, el ponente abordó elementos importantes como el perfil del alumno hispano, las creencias del profesor y su rol como intermediario o facilitador, la selección de materiales de instrucción y un instrumento de recolección de información diseñado y utilizado por él mismo con sus estudiantes tanto en sistemas públicos y privados en Virginia. Este podría permitir un mejor conocimiento de las necesidades específicas de cada estudiante, para así crear planes que satisfagan sus ambiciones académicas y personales en lo referente a la adquisición y/o el mejoramiento de sus destrezas lingüísticas. El ponente puso también énfasis en la validación de lo que el estudiante trae.

Claudia Muñoz (Universidad Nacional Autónoma de México), por su parte, presentó “La enseñanza de español a hablantes de herencia: perfiles y propuestas pedagógicas”. Según la investigadora, la presencia creciente de HH en cursos dirigidos a estudiantes de ELE plantea un constante desafío para el docente, quien muchas veces no cuenta con una orientación didáctica que se enfoque al desarrollo del español de estos estudiantes. En su opinión, y en la línea de las líneas temáticas anteriores —en particular las dinámicas educativa, investigadora e innovadora— una mejor comprensión del perfil de los HH nos permite conocer sus fortalezas e identificar sus necesidades para así desarrollar cursos y prácticas didácticas más significativas para ellos y que, al mismo tiempo, fortalezcan sus

identidades culturales y el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en español. Para ella, es clave hacer hincapié en las fortalezas de los HH. Detalló las características del perfil lingüístico de los HH en comparación con el perfil de los hablantes del español como L2/ELE y L1, para luego presentar algunas orientaciones pedagógicas bajo las que se están desarrollando cursos específicos para estos estudiantes tanto en los EE. UU. como en México.

Eva Gómez García (Brown University / Nebrija University) presentó una “Aplicación de un enfoque crítico para la reafirmación de la identidad etnolingüística de hablantes de herencia en Estados Unidos”. En el contexto educativo en EE. UU., el español se trata, con diferencia, del idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza y en la enseñanza universitaria: 712.240 estudiantes validan su relevancia (Instituto Cervantes, 2021). También, cada vez son más los estudiantes en la universidad que son HH de español, es decir, aquellos que lo aprendieron en el contexto del hogar o en la comunidad. Aunque ha habido un aumento en el número de cursos dirigidos a este perfil de estudiantes, estudios previos revelan que la enseñanza del estándar continúa siendo el principal objetivo (Beaudrie, 2015). De esta forma, la realidad lingüística de los HH se invisibiliza al presentarse el español como una variedad estándar libre de las influencias de otras lenguas. Asimismo, en los cursos de herencia se siguen reproduciendo las actitudes e ideologías lingüísticas existentes que privilegian a algunos hablantes de español, pero deslegitiman a otros, como aquellos que son bilingües o usan variedades locales de la lengua (Leeman, 2018). Como consecuencia, la legitimidad de estos estudiantes de herencia como hablantes de español se ve cuestionada,

ya que no se sienten representados por la lengua que se emplea en dichos espacios. En los últimos años, se ha propuesto la aplicación de enfoques pedagógicos críticos con el fin de reconocer y reafirmar la identidad etnolingüística de los HH. Este objetivo puede lograrse en concreto a través del desarrollo de la conciencia crítica de la lengua (Critical Language Awareness, CLA) (Leeman, 2014), que implica un entendimiento de las conexiones entre lengua y poder, así como de la realidad sociopolítica del uso de las lenguas. A pesar de haberse reconocido la importancia de adoptar un enfoque

crítico en los cursos de herencia, todavía son escasas las propuestas didácticas para llevar la teoría a la práctica. Por ello compartió el proceso de creación de una unidad didáctica diseñada en el marco de un curso de español como LH que adopta una aproximación crítica a la enseñanza del español, una aportación concreta a las dinámicas social, educativa, investigadora e innovadora expuestas anteriormente.

3. Sesión 2. Español lengua de herencia en Europa

3.1. CONFERENCIA. «Español lengua de herencia: el papel del sistema educativo. Una perspectiva desde Alemania»

En la segunda conferencia plenaria, Marta García García expuso con más detalles lo que ya aportó con anterioridad al diálogo sobre la percepción del hablar una LH como “factor de riesgo” para el desarrollo de la lengua mayoritaria.

El plurilingüismo en la escuela alemana lleva aproximadamente dos décadas generando controversia. Por un lado, se fomenta y se exige el aprendizaje de dos lenguas extranjeras y el número de centros denominados bilingües no deja de crecer. Por otro, las lenguas familiares o de herencia son consideradas un factor de riesgo para el éxito escolar, no suelen contar con ningún tipo de reconocimiento y reciben un apoyo

que, en el mejor de los casos, solo puede considerarse marginal. Según estudios como los de Kempert et al. (2016) y Haag et al. (2016), el alumnado con trasfondo migratorio tiene un nivel más bajo de alemán y alcanza un rendimiento académico más pobre, mientras que los conocimientos de alemán (independientemente de la LH) son el factor determinante para el éxito escolar. De ahí que para las autoridades educativas las clases de LH solo tienen sentido si influyen positivamente en la competencia en la lengua de instrucción (LI). En este sentido, hay consenso sobre la ausencia de efectos negativos de las clases en LH en la LI (Kempert et al., 2016); algunos estudios señalan efectos positivos, pero no son generalizables, debido a la multitud de variables “incontrolables” (organización y calidad de las clases, prestigio de las LH, clima en la escuela, distancia tipológica entre las lenguas, identidad lingüística de los migrantes...). Por otro lado, según Reich

(2016), la “alfabetización coordinada”³ obtiene los resultados más positivos, y parece haber una relación directa entre el grado de literacidad en la LH y la competencia escrita en una L3 (véase entre otros Usanova y Schnoor, 2021) y una correspondencia entre las habilidades lecto-escritoras en la LH y una conciencia lingüística elevada (Gogolin y Brandt, 2015; Wolff, 2013). Por lo tanto, se revela ahí un papel crucial de la enseñanza de las LH.

La oferta de las clases de LH depende del estado federado, pero es tanto externa (organización a cargo de los consulados o asociaciones culturales de ámbito privado), como interna (organización a cargo de las autoridades educativas alemanas). Por lo tanto, y siguiendo lo expuesto anteriormente sobre la temática del bilingüismo aditivo, las clases de LH no tienen un lugar fijo en el

³ “La alfabetización coordinada en la escuela primaria es un concepto innovador de unión de la alfabetización y las competencias multilingües, introducido en escuelas infantiles de varios Estados federados alemanes. (...) El enfoque **KOALA** aprovecha el multilingüismo natural de estos niños, convirtiendo en una ventaja lo que mayoritariamente se percibe como un obstáculo: que muchos alumnos tengan un idioma de origen distinto del idioma de enseñanza. Consiste en la alfabetización y enseñanza de otras materias tanto en alemán como en el idioma de origen de los niños de origen inmigrante. (...) La experiencia acumulada hasta la fecha está basada principalmente en la integración del turco, pero el concepto puede aplicarse a cualquier idioma. Las evaluaciones muestran que los alumnos instruidos siguiendo el método adquieren buenas capacidades de lectura y escritura en ambos idiomas, y mejores en alemán que los de sus compañeros alfabetizados únicamente en este idioma. Otras ventajas incluyen una imagen positiva del idioma y la cultura de origen, ayudando a que el alumno desarrolle una percepción positiva de sí mismo y un tratamiento comparativo de ambos idiomas, fomentando el conocimiento lingüístico y cultural y la participación de los padres de origen inmigrante.”

(<https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=556>)

sistema educativo: se trata de una oferta extraescolar al margen (por las tardes, fuera del horario, fuera de la escuela) y depende del esfuerzo y la motivación por parte de profesores, padres y alumnos. Además, el profesorado generalmente no tiene formación específica en LH o en adquisición de lenguas en contextos de migración, trabaja en solitario, da clases sin coordinación con la oferta académica del centro escolar (a diferencia de la “alfabetización coordinada”), y carece de materiales, aulas, así como de reconocimiento.

Una de las posibles soluciones para estos desafíos fue anteriormente sugerida por el Parlamento Europeo, que ya en el 2005 consideraba que las medidas que garanticen la diversidad lingüística deben adoptarse evitando sobrecargar de forma desproporcionada el horario de los hijos de inmigrantes, y que reconocía la necesidad de utilizar diferentes métodos de fomento de la integración a través del multilingüismo, como el método AICLE: clases bilingües impartidas según el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, con la LH como LI.

En este sentido, y en la línea de las dinámicas educativa, investigadora e innovadora expuestas anteriormente, son muy prometedores los resultados de un estudio realizado en una escuela bilingüe (alemán-español) del norte de Alemania que sigue el modelo AICLE y, por tanto, imparte la enseñanza de algunos contenidos curriculares en español, la LH de aproximadamente un 25 % del alumnado: en claro contraste con el “habitus monolingüe” (Gogolin, 1994) tradicional en la escuela alemana, el alumnado entrevistado vive su bilingüismo como una riqueza y no como un problema. Esto viene dado no solo por la posibilidad de usar su lengua familiar como lengua

de enseñanza, sino, sobre todo y en la línea señalada por Cummins (2013), por un ambiente escolar caracterizado por el apoyo mutuo, es decir: la creación conjunta de poder.

En conclusión, la investigadora aboga por la integración de contenidos académicos y LH, que así se podría revalorizar y desmarginalizar, y propone las clases de AICLE-ELH como un enfoque innovador, interdisciplinar, abierto e inclusivo: un modelo para la educación lingüística en una sociedad multilingüe.

3.2. PRESENTACIÓN. «La experiencia de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) en Bélgica»

En la misma dinámica educativa e innovadora, Glòria Royo Padrell desarrolló más lo que ya aportó anteriormente al diálogo sobre las ALCE, el programa específico del Ministerio de Educación para los residentes españoles en el exterior.

En sus orígenes el programa nació con la voluntad de que los residentes españoles en el exterior mantuvieran el vínculo con España y sobre todo su nivel de lengua puesto que su perspectiva era la de volver a su tierra de origen. El programa, por lo tanto, tenía como objetivo facilitar ese retorno evitando una posible brecha lingüística y asegurando un nivel competencial adecuado a la incorporación al sistema educativo español. En las antiguas Escuelas Españolas que había en Alemania en los años 70, las autoridades alemanas apoyaban el estudio del español para facilitar la vuelta a España de esa

población o, según se mire, para evitar que esta población se asentara definitivamente en Alemania.

Posteriormente estas primeras generaciones de españoles en Alemania se integraron perfectamente en el sistema educativo alemán y mercado laboral, por lo que a partir de 1982 se pasó al programa ALCE para “mantener los vínculos” y no tanto para regresar. Como consecuencia, por una parte, de las distintas reformas en el marco normativo de la Acción Educativa Exterior, y por otra de la realidad laboral y social de las familias de origen español y sus expectativas de retorno, el programa se ha ido perfilando como un referente para facilitar el vínculo con la lengua y la cultura españolas. El alumnado, que puede ser de segunda o tercera generación, o de nueva inmigración —y que se encuentra plenamente integrado en el medio escolar y social del país de acogida— descubre en el programa de ALCE la diversidad y la riqueza de una lengua que les es a la vez LE y LH por más que parezcan conceptos opuestos.

En las ALCE (con una tendencia al alza en la práctica totalidad de países y agrupaciones) los alumnos aprenden una lengua con la que no tienen únicamente un vínculo académico, sino que forma parte de sus orígenes, por lo tanto, de su herencia. Las ALCE aportan un componente cultural que constituye la diferencia principal con el aprendizaje de una lengua extranjera dentro del marco más académico e impersonal de otro tipo de estudios. Así, toman conciencia de una herencia, y despiertan el recuerdo de los mayores para depositar la herencia cultural en las generaciones actuales. En este sentido es fundamental la colaboración con las familias, que son el eco de la enseñanza, sobre todo en el ámbito cultural.

El docente ALCE es, por lo tanto, transmisor/descubridor de cultura, vivencia, herencia. No, obstante, no todo este profesorado recibe una formación específica para poder impartir las clases en estas aulas y enfrentarse a las necesidades de este perfil de alumnado: esto depende de cada Consejería. En Alemania, por ejemplo, se empezó a hacerlo hace tres años. Se trata de una formación de dos/tres días con formación teórica y sensibilización sobre el perfil del estudiante HH y una convocatoria de “Best Practices” por parte de los docentes, lo cual es muy enriquecedor.

3.3. EXPERIENCIAS PRÁCTICAS II

En la primera comunicación de la segunda franja de experiencias prácticas, Héctor Álvarez Mella, Charlotte Blattner y Ana Gómez-Pavón Durán (Universität Heidelberg, Universidad de Valencia) expusieron las “Expectativas familiares hacia el mantenimiento del español y los programas de lengua de herencia en Alemania”.

Para los ponentes, y en la línea de la temática social anteriormente expuesta, la familia y las instituciones educativas son los principales centros de socialización en LH (Moreno-Fernández, 2009; 2014). Más allá de las dinámicas comunicativas y de aprendizaje que tienen lugar en ambos entornos, la socialización lingüística depende también en buena medida de la relación de las familias con los espacios educativos. Trabajos previos sobre el español como LH en Alemania (Ramos Méndez, 2018; García García, 2019, 2020; Álvarez Mella, 2020; Loureda et al., 2020) han mostrado que las familias hispanohablantes demandan apoyo

educativo en LH e incluso contribuyen a crear espacios educativos en español como guarderías o actividades de carácter informal.

Para ello, y siguiendo el hilo de la dinámica social e investigadora, se investigaron las expectativas de las familias respecto al mantenimiento del español y sus actitudes hacia la lengua de herencia y los programas educativos. Un estudio exploratorio basado en encuestas permitió comparar los principales argumentos que justifican la decisión de las familias de servirse o no de cursos de LH. Se llegó a concluir que en las familias mixtas el mantenimiento del español puede convertirse en un factor positivo para la cohesión familiar, lo cual puede llevar a las familias a realizar la inversión que supone recurrir a programas de herencia, aún más si valoran el mantenimiento de la LH desde su dimensión instrumental. Por otro lado, parece que el deseo de conseguir un bilingüismo equilibrado en los descendientes no es un factor determinante para recurrir a programas de LH porque se realizan las actividades de literacidad en las familias. Esto puede llevar a los responsables de los cursos a poner el foco en la lectoescritura y a incluir más contenidos de cultura de origen para el desarrollo de la competencia intercultural.

En la misma línea de las dinámicas social y educativa, Claudia Demkura (responsable de Ronda redonda, música y lenguaje / ELECI) y Marcela Fritzler (Katedra Herzlya, Language and Culture. Israel / Sin Fronteras, proyectos educativos / ELECI) nos hablaron de “La creación del plan de estudio de lengua de herencia para la Asociación Enie e.V. Familias hispanohablantes en Alemania”. Para estas colegas, la adquisición y fortalecimiento de la LH implica el trabajo conjunto de diferentes actores sociales: niños, familias,



instituciones. La interacción positiva de estos actores propicia la creación de vínculos entre las raíces familiares y la sociedad del país de residencia, y favorece la construcción identitaria al promover el desarrollo del universo lingüístico de la lengua minoritaria.

Con el fin de promover esta interacción, describieron el proceso de creación de un plan de estudios para clases de LH en el Estado de Hessen desde la Asociación Enie e.V., y llevado a cabo desde el enfoque pedagógico ELECI (Capacitación Integral para niños y adolescentes). Asimismo, el citado proceso incluye el diseño de un curso de formación para familias multiplicadoras con el objetivo de que acompañen activamente el desarrollo bilingüe/multilingüe de sus hijos.

En su experiencia, y en total sincronía con las ideas y dinámicas expuestas anteriormente, el afecto a la lengua es fundamental: emocionar con la lengua es el motor de las “familias multiplicadoras”

para nutrir la construcción de una identidad propia que tome en cuenta ese bagaje lingüístico-cultural tan rico de la LH.

Ericka Pérez Uribe (Internationale Hochschule SDI München), por su parte, aportó más evidencia concreta para la dinámica social: en su comunicación sobre “El valor del español como LH y las estrategias para desarrollar y mantener la lengua minoritaria de tres madres mexicanas en entornos biculturales”, presentó la percepción que tienen tres madres mexicanas en entornos biculturales y diferentes países, mostrando el valor que le dan al ELH y las estrategias que siguen para su uso y desarrollo. El objetivo de su audiovisual es abrir espacios para dar voz y visibilidad a las madres, en este caso portadoras de la lengua de herencia, desde una perspectiva émica. De acuerdo con Tse (2001), el concepto de HH está estrechamente vinculado con la idea de la familia y en específico con los padres. Estos ejercen el papel de “guardianes

de la lengua” y depende mucho de las actitudes que tengan hacia ella para que esta sea retenida o mantenida. Estudios en la enseñanza bilingüe muestran que el papel de la madre es primordial en el mantenimiento y aprendizaje de la lengua minoritaria, incluso cuando no es su lengua nativa: aportan tiempo, hacen esfuerzos en buscar materiales pedagógicos y tienen un papel muy activo en apoyar el aprendizaje. Diversos autores como (Ansó, 2019) mencionan que las actitudes hacia la lengua poseen motivaciones integrativas que reflejan el deseo de identificarse con la lengua o la cultura y motivaciones instrumentales que representan motivos útiles como pueden ser las ventajas laborales. Sin embargo, se considera que el trabajo aislado de los padres puede llegar a ser insuficiente para el desarrollo de la LH, por lo que es necesario involucrar a la familia como apoyo de vida para la LH y contar con estrategias en el hogar de socialización lingüística y de formación, las cuales tienen como fin el uso y desarrollo de la lengua, afianzar la identidad y la ampliación de registros y uso culto de lengua (Guardado y Becker, 2014; Parra, 2021).

Las tres últimas experiencias mostraron en vivo esa importancia de lo social y

4. Clausura: mesa redonda

Las últimas palabras concluyentes fueron otra vez para el público (presencial y en línea), en diálogo con una mesa de expertos compuesta por Elisa Gironzetti (University of Maryland) y Francisca Ferre (Universidad de Almería), y moderada por Kris Buyse.

A lo largo de la jornada se había llegado a

dos de ellas también de la relación con lo educativo. Chelo Prieto López, de la Asociación libre de padres de alumnos españoles de Gante (ALPAEG) nos contó cómo su asociación, fundada ya en 1978, funciona como enlace con la cultura y la lengua españolas, y de esta manera constituye un eslabón clave en la transmisión entre migrantes y HH. Alain Segatto (DIC Collège de Liège) y Andrés Márquez (Institut Saint-Henri de Comines) contaron sus experiencias para pasar de alumnos de las ALCE a ser profesores de ELE, o como lo formula Andrés de manera picaresca: «testimonios de herederos de una lengua y una cultura”. Inicialmente como oyentes pasivos describieron cómo al principio resultaban difíciles las clases para ELH porque se alejaban de la lengua de sus padres, de su lengua materna y/o paterna. Pero muchos alumnos poco a poco se fueron interesando y así se convirtieron en personas bilingües y biculturales. Ahora transmiten esta lengua y cultura, que lo identifican y constituyen, a sus alumnos y a sus hijos, sus propios herederos, un proceso clave, tal como se ha indicado al final de la tercera dinámica expuesta anteriormente, la de la dinámica positiva de los profesores.

un gran consenso sobre **cinco grandes ideas** para pasar de la teoría a la práctica, todas ellas caracterizadas por una cierta borrosidad:

1. La importancia en la adquisición de la LH, no solo del aprendizaje sino también del *mantenimiento* de la lengua, tanto en el hogar como en todo tipo de iniciativas

(extra)curriculares, y de una persona emblemática en la familia, a saber: la abuelita.

2. La insistencia, ante HH, sus padres, sus profesores, y la comunidad de la lengua mayoritaria en su totalidad, en que la competencia de los HH no es *incompleta*, sino *limitada*.

3. El papel muy variable de la LH en el contexto multilingüe y multicultural, condicionado por factores de socialización diversos, como las percepciones y actitudes de la sociedad (economía, raza, etnia, religión) y de las familias, la situación lingüística familiar y su evolución, y la autoidentificación de los propios HH (cosmopolita, nacional, urbana, étnica...).

4. El lugar inestable de la LH frente a la lengua mayoritaria, y en el mapa “oculto” del español, con representaciones muy variadas del español L1, L2 y LE, y cuya diversidad indudablemente tiene que estar reflejada en los materiales de español.

5. Finalmente, la educación: esperamos que el tratamiento tradicional del ELH, enfocado a una erradicación del mismo y una expansión de registros, ceda progresivamente el paso a un tratamiento más “moderno”, encaminado a valorar las diferentes variedades, adecuar la competencia a las necesidades comunicativas del hablante y empoderar al HH.

Para que ocurra esto, y trasladando los conocimientos y experiencias del ELH en el mundo a Europa, hace falta trabajar simultáneamente en las siguientes dinámicas:

- *Una dinámica social*: la interacción entre y con HH tanto dentro como fuera del aula.

- *Una dinámica hacia un bilingüismo aditivo*, y de un marco estable de enseñanza.
- *Una dinámica positiva de los profesores*, entre ellos los hijos de los migrantes que llegan al profesorado.
- *Una dinámica innovadora en la elaboración de materiales*, porque faltan materiales específicos sobre y para las LH y los HH, tanto para la formación didáctica como para la enseñanza del español L1, LE y LH.
- *Una dinámica investigadora*.

Estas ideas y dinámicas son esenciales para seguir trabajando en herramientas y actividades prácticas para apoyar el desarrollo del ELH.

Para ello, y en la línea de la dinámica investigadora, hace falta aumentar y diversificar estudios sobre gran cantidad de ámbitos desde el punto de vista poliédrico: cultural, identidad, lingüística, situación de contacto de las lenguas, necesidades de la formación docente, adaptación curricular, integración en el sistema educativo, elaboración/adaptación de materiales, impacto de la instrucción en el desarrollo del lenguaje.... Unos ejemplos concretos son las habilidades en la lengua dominante y el traslado, si lo hay, a la LH; aspectos discursivos y pragmáticos; aspectos multimodales –uso de gestos, p. ej.; estudios longitudinales para medir efectos de intervenciones didácticas; estudios sobre cómo medir el nivel de español de un HH para poder ubicar a los estudiantes HH en un determinado nivel (los llamados “placement tests”). Por lo tanto, queda —afortunadamente— mucho que hacer.

Referencias

- ÁLVAREZ MELLA, H. (2020). Spanischsprachige Migranten in Deutschland und Bildungsangebote für Spanisch als Muttersprache. *Nationalatlas aktuell* 14 (09.2020) 5 (10.09.2020]. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (IfL), [en línea].
- ANSÓ, J. (2019). Actitudes y papel de los padres en la transmisión y en el aprendizaje del español como lengua minoritaria en dos tipos de enseñanza bilingüe en Finlandia. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 391-418.
- BEAUDRIE, S. (2015). Approaches to language variation: Goals and objectives of the Spanish heritage language syllabus. *Heritage Language Journal*, 12(1), 1-21.
- BUYSE, K., GONZÁLEZ MELÓN, E., GALLEGRO-GARCÍA, M. (Eds.) (2021). *Adquisición, enseñanza y aprendizaje del español como lengua de herencia en Europa en el siglo XXI*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. [en línea]
- BUYSE, K., GONZÁLEZ MELÓN, E., GALLEGRO-GARCÍA, M. (2022). *Los hablantes de lengua de herencia de español en Flandes: situación actual y visión del profesorado* [Resumen de la presentación]. ASELE 2022, Verona (31/8-3/9 de 2022). [Cuestionario Google forms](#)
- CRUZ RICO, H., MAUDER, E., BARCELÓ-COBLIJN, L., y PARAFITA COUTO, M. del C. (2021). Niños bilingües español-neerlandés en Ámsterdam y en Mallorca: evidencia de la importancia del input y del contexto en la adquisición del género gramatical en español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15(30), 14-38.
- CUMMINS, J. (2013). Empowerment and Bilingual Education. En C.A.Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, O. y WEI, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2019). Herkunftssprache Spanisch im Bilingualen Unterricht: Aus- und Wechselwirkungen". En C. Falkenhagen, H. Funk y M. Reinfried(Eds.), *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal*. 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachendidaktik in Jena (pp. 357-368). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GARCÍA GARCÍA, M. y REIMANN, D. (2020). Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen - Forschungsstand und neue Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft. En M. García García, M. Prinz y D. Reimann, D. (Eds.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft* (pp. 11-27). Tübingen: Narr.
- GOGOLIN, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der mehrsprachigen Schule*. Münster, Waxmann.
- GOGOLIN, I. y BRANDT, H. (2015). Zum Erwerb der CLIL-Fremdsprache durch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. En P. Rüschoff, D. Wolff y J. Sudhoff, J. (Eds.), *CLIL revisited* (pp. 127-147). Frankfurt: Peter Lang.
- GUARDADO, M. (2021). Is the Heritage Language like a Second Language? *EUROSLA Yearbook* 12.
- GUARDADO, M. y BECKER, A. (2014). 'Glue to the family': The role of familism in heritage language development strategies. *Journal of Language, Culture and Curriculum*, 27(2), 1- 19.
- HAAG, N., BÖHME, K., RJOSK, C. y STANAT, P. (2016). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. En P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski y N. Haag (Eds.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (pp. 431-480). Münster: Waxmann.

- IGLESIAS CASAL, I. y RAMOS MÉNDEZ, C. (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89-98.
- INSTITUTO CERVANTES (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Madrid: Instituto Cervantes.
- KEMPERT, S., EDELE, A., RAUCH, D., WOLF, K.M., PAESTSCH, J., DARSOW, A., MALUCH, J., y STANAT, P.(2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. En C.Diehl, C.Hunkler y C.Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* pp. 157–241). Wiesbaden: Springer VS.
- LEEMAN, J. (2014). Critical approaches to teaching Spanish as a local/foreign language. En M. Lacorte(Ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 291-308). New York: Routledge.
- LEEMAN, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 345-358). New York: Routledge.
- LOUREDA, O., MORENO-FERNÁNDEZ, F., ÁLVAREZ MELLA, H., y SCHEFFLER, D. (2020). Demolingüística del español en Alemania. Instituto Cervantes, Universität Heidelberg y Universität Zürich, [en línea]
- MONTRUL, S. (2015). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración* 1(1), 121-156, [en línea]
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. (2014). Language Acquisition – Spanish- En C. Fäcke, (Ed.), *Manual of Language Acquisition* (pp. 472-494) (pp. 472-494). Berlín: De Gruyter.[en línea: https://www.academia.edu/13891818/Language_Acquisition_Spanish].
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. y OTERO, J. (1998). *Demografía de la lengua española*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- PARRA, M. (2021). *Enseñanza del español en la juventud latina*. Arco/libros, S.L.
- POLINSKY, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language: a case for attrition. *Studies on Second Language Acquisition*, 33, 305-328.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2018). Spanish as a Heritage Language in Germany. En K. Potowski(Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 492-503). Routledge. [en línea]
- REICH, H. (2016). Untersuchungen zur Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts– Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf. En B. Schader (Ed.), *Besonderheiten und Herausforderungen des herkunftssprachlichen Unterrichts* (pp. 168-171). Zürich: Orel Füssli Verlag.
- ROTHMAN, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13, 155-163. [en línea]
- TSE, L. (2001). *Why don't they learn English? Separating fact from fallacy in the U.S. Language debate*. New York: Teachers College Press.
- USANOVA, I. y SCHNOOR, B. (2021). Exploring multiliteracies in multilingual students -multilingual profiles of writing skills. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 44(1), 56-73.
- VALDÉS, G. (2000). Introduction. En G.Valdés (Ed.), *Spanish for native speakers. AATSP professional development series handbook for teachers K-16, Volume 1* (pp. 1-20). New York: Harcourt College.
- WOLFF, D. (2013). Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Anmerkungen zu seinem möglichen Innovationspotenzial. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42(1), 94-106.



La publicidad en ELE. Propuesta de técnicas y dinámicas para el trabajo en el aula

Los anuncios publicitarios son un recurso muy eficaz y atractivo para el trabajo en el aula de ELE. El empleo de la publicidad permite la adopción de perspectivas muy variadas y adaptadas a todos los niveles.

En este artículo, después de una breve introducción, proponemos trabajar con tres anuncios publicitarios de televisión con propuestas muy prácticas y fáciles de adaptar a cualquier situación docente gracias a los aspectos comunicativos, multimodales y socioculturales que contienen.

I. Introducción

En este trabajo, vamos a realizar una propuesta para la introducción de vídeos publicitarios en el aula de ELE y las razones para que dicha introducción pueda ser eficaz y productiva. Efectuaremos una revisión breve sobre la importancia de la publicidad para entender los valores internos de una cultura. Desde el ángulo del marketing y el estudio de marcas, estudiaremos varias posibilidades generales para el trabajo en el aula. En un segundo momento, nos detendremos en la aplicación de varias propuestas y dinámicas de trabajo partiendo de tres anuncios concretos que resultan muy motivadores para los aprendices.

2. La publicidad, las marcas y la enseñanza de la cultura

Para analizar y conocer de forma adecuada la cultura de un país, se hace necesario introducirnos, por supuesto, en aspectos de lo que puede denominarse “cultura externa”, la que se desarrolla de forma explícita y a la que puede accederse a través del estudio del comportamiento. Pero a nadie se le escapa que también resulta indispensable adentrarnos en la “cultura interna”, a la que llegamos de manera implícita a través de las creencias, los valores y los patrones de pensamiento.

En este sentido, la publicidad se convierte, por su propia idiosincrasia, en un magnífico instrumento para acceder a esos aspectos internos e implícitos de una cultura. El discurso publicitario, destinado a determinados sectores de población de un país, revela de manera ejemplar muchos de esos elementos arraigados en la forma de valorar, de pensar y de creer.

Si partimos de que la cultura es el contexto en el que enseñamos una lengua y de que logramos una comunicación eficaz gracias a la contextualización de las actuaciones lingüísticas de los aprendices, podemos contemplar la cultura como ese elemento que sirve de intersección entre la cultura de origen y la cultura meta. Y la publicidad nos sirve para esta contextualización cultural y favorece la adquisición de estrategias para una comunicación no solamente correcta, sino pragmáticamente eficaz.

Se trataría, en suma, de llegar a la cultura “con c minúscula” que tan bien supieron explicar Lourdes Miquel y Neus Sans cuando describieron esa cultura “a secas”, que sirve para entender, para actuar y para interactuar gracias al estudio de la publicidad.

Tanto el *marketing* como la publicidad giran en torno a la promoción de marcas, productos o, incluso, de ideas. Aunque no sea una definición canónica que aparezca en los tratados y estudios teóricos, a nosotros nos parece muy ilustrativa la que hizo Hermann Vaske en el título a una serie de tres reportajes para la BBC: “*La publicidad es el arte (sutil) de separar a la gente de su dinero*”. De hecho, una de las actividades que puede realizarse en los niveles superiores en la clase de lenguas extranjeras es el debate sobre el papel que tienen en el engranaje publicitario (y en qué proporciones) el “negocio”, en la medida que promueve la actividad comercial; la “ciencia”, en la medida que utiliza ineludiblemente técnicas y estudios de mercado, sociología, psicología, etc.); y el elemento artístico, que opera como amalgama activadora de la eficacia de este tipo de discurso.

El discurso publicitario que gira en torno a las marcas y los productos tiene la enorme ventaja de que, como discurso de “género”, mantiene similitudes, sobre todo en las culturas occidentales, con el tipo de publicidad que se hace en la mayor parte de países de ese ámbito. Después, como no podía ser de otra manera, nos topamos con esos elementos diferenciadores sociales y culturales. Unos y otros nos llevan a la reflexión entre lo común y lo diferente. Por buscar una analogía fácil de comprender, serían como dos piezas de un puzzle que encajan perfectamente y con realidades similares, pero con un color diferente cada una de ellas, muestra de particularidades y diferencias. Y todo lo que hay de común y todo lo que hay de diferente opera de forma muy eficaz en el aula de ELE.



La publicidad es...

El arte (sutil) de separar a la gente de su dinero

(Hermann Vaske)

Como propuestas generales, solemos jugar en clase con el concepto de “marca”. Resulta muy útil trabajar con los conceptos de “conciencia de marca”, “recuerdo de marca” y las marcas *top*, que se encuentran en la cima. Como acabamos de mencionar, nos sirven para tener conciencia de lo común y lo diferente. Pongamos como ejemplo una marca de leche. Si preguntamos a nuestros aprendices por la experiencia de acudir a un supermercado para comprar leche, encontramos que es necesario un conocimiento de la cultura interna para poder desenvolverse bien en este terreno.

En un ámbito cultural determinado, la publicidad eficaz es la que consigue que una marca siga un recorrido en el que se comienza por posicionarse en la mente del receptor, que se tenga una imagen positiva de la marca, que se recuerde y, por último, que se consiga que esta se sitúe como una de las marcas *top* (una marca “cima”). En suma, la publicidad consigue asociar las experiencias de

consumo con las marcas, de manera que, en cierta medida, los actos de compra resulten algo “sencillo” o “natural”, hasta cierto punto inconsciente. De manera que casi todos los españoles incardinan en ese *top* las mismas marcas de leche, de galletas, de cacao, de bebidas refrescantes o de ropa.

Una actividad muy sencilla que puede realizarse con los aprendices es la de conectar aspectos de recetas y gastronomía con los actos de compra. Se les proporciona una receta y tienen que “ir de compras” utilizando un folleto de un supermercado. De esta manera, conocen y se familiarizan con los productos, las marcas y los precios, además de establecer contrastes y comparaciones entre la cultura de origen y la cultura meta. En un segundo momento, el trabajo con anuncios publicitarios les ayudará a encauzar esos actos de compra con la mente próxima a la de un nativo.

Esta conexión entre marcas y publicidad

viene a demostrar la importancia que ha adquirido la publicidad en la sociedad de consumo. Trabajar con la publicidad en el aula de ELE nos lleva a conocer aspectos socioculturales que derivan en la asimilación de formas de ser, de costumbres y los estereotipos. Los tópicos o estereotipos, indudablemente,

son elementos indispensables para trabajar las segundas lenguas en dimensiones muy variadas. Esencialmente, se busca establecer el nexo con los elementos comunes y comprender y asimilar los elementos diferenciadores e idiosincrásicos de cada cultura.

3. Razones para el uso de la publicidad en el aula de ELE

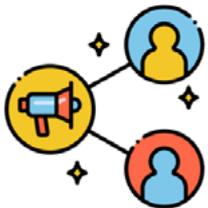
Hay una serie de razones poderosas para emplear la publicidad en el aula de ELE:

- **Facilidad de acceso a los materiales.** En la actualidad, gracias a las plataformas de vídeos, a los contenidos de internet y a las redes sociales, es muy fácil acceder a los anuncios publicitarios y a la información sobre las campañas realizadas por las agencias de publicidad. No solo nos permite acceder a anuncios actuales, sino que nos permite también consultar materiales antiguos, que nos pueden resultar de gran utilidad.
- **Materiales atractivos y sugerentes.** La publicidad, por su propia naturaleza persuasiva, construye un tipo de discurso de gran potencia comunicativa de manera que llegue a los receptores potenciales de manera intensa y eficaz. Este es un elemento que ayuda mucho y motiva a los aprendices.
- **Multimodal.** El hecho de que la publicidad contenga imágenes estáticas, imágenes en movimiento, sonidos, música, palabras, diálogos, logos y otros muchos elementos favorece el trabajo en clase y permite el trabajo, incluso en niveles elementales, en los que se hace necesario prescindir más del elemento lingüístico complejo. Muchos de los anuncios en vídeo contienen texto sobrepuesto y algunos se acompañan de subtítulos.
- **Textos reales y no adaptados.** El empleo de materiales reales y que no precisan de adaptación supone una experiencia comunicativa equivalente a la de las personas de la cultura meta.
- **Conexión y contraste socio-cultural.** La publicidad, por un lado, es algo universal y con puntos coincidentes en todas las culturas, que identifican los constructos publicitarios de manera sencilla como un “género” fácil de reconocer. Pero, por otro lado, cada cultura construye la comunicación publicitaria ajustándose a las circunstancias sociales y económicas de los consumidores, lo que hace que sea una vía natural para saber cómo se manejan los tópicos y estereotipos.
- **Comunicación sencilla, cercana y persuasiva.** Aunque, desde un punto de vista especializado, la publicidad supone un elemento discursivo de construcción muy compleja, en su estructura superficial procura que el acceso a los anuncios sea sencillo y próximo a los receptores.

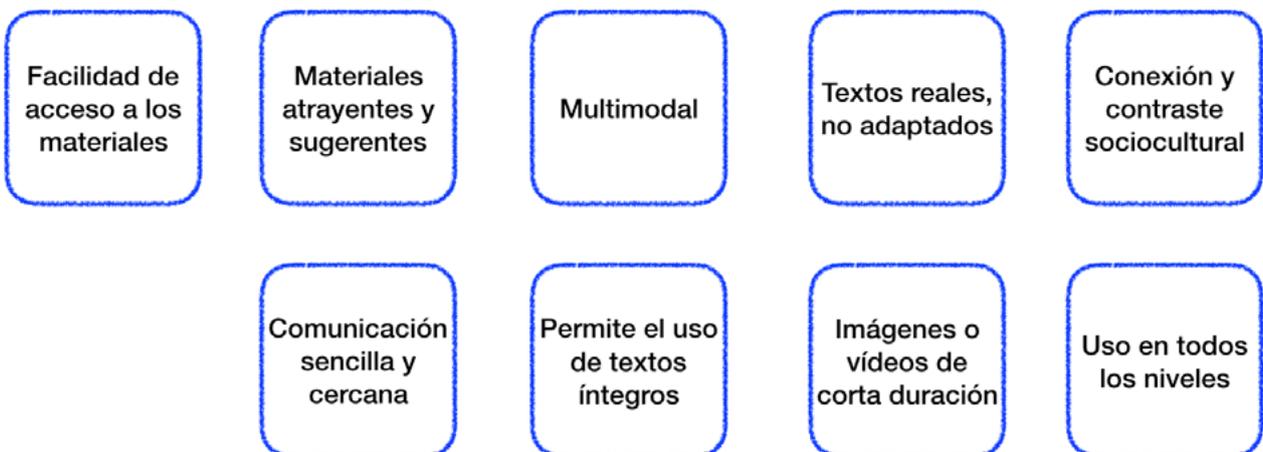
- **Permite el uso de textos íntegros y de corta duración.** En su necesidad de constituirse en una comunicación eficaz, la publicidad es, necesariamente, breve. Se compone de cuñas publicitarias de corta duración, de anuncios en prensa que no ocupan más de una página o, en su dimensión más compleja, la audiovisual, de mensajes que rara vez se extienden más allá del minuto de duración. Eso favorece trabajar con un anuncio sin dejar de lado otros aspectos de nuestra programación. Se pueden realizar actividades antes del visionado, durante el visionado y después del visionado. El anuncio puede repetirse varias veces para

favorecer su comprensión o para realizar actividades diferentes.

- **Se puede aplicar en todos los niveles.** De las razones anteriores, podemos deducir que podemos utilizar la publicidad de diferentes maneras y en todos los niveles. Los elementos sonoros y visuales permiten un acceso muy intuitivo y fácil de comprender y todos los elementos gráficos fortalecen la comunicación en los niveles más básicos. En los niveles superiores, se puede acceder a los elementos más complejos, además de permitir los debates, las reformulaciones, los comentarios o los talleres con actividades complejas.



LA PUBLICIDAD EN CLASE DE ELE



4. La publicidad como elemento dinamizador en ELE

Tal y como puede desprenderse del apartado anterior, pensamos que hay razones poderosas para que la introducción de la publicidad en las dinámicas de aula pueda ser beneficiosa para nuestro trabajo en múltiples variantes.

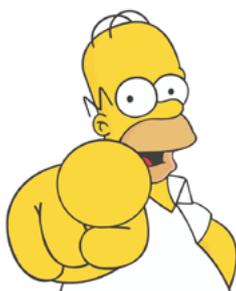
La comunicación publicitaria, que tiene como eje el anuncio, gira sobre un eje enunciador, el de las marcas y productos, que intenta influir en unos receptores que forman parte del público objetivo (habitualmente conocido con el anglicismo *target*) al que va destinada la estrategia persuasiva.

Podríamos decir que, en su estructura profunda, el mensaje podría sintetizarse, de forma simple, como “Compra el producto o la marca X”. Lo que ocurre es que, en la superficie, casi nunca aparece ese propósito de manera tan explícita. La función conativa buscada por los emisores siempre aparece de manera velada, escondida tras cierto halo de seducción.

EL IMPERATIVO
(IMPLÍCITO)

COMPRA...

[EL BENEFICIO ES PARA ELLOS]



La primera dinámica, por lo tanto, es la de ver un anuncio e identificar el producto o la marca. Pese a su sencillez, poner un *spot* publicitario en vídeo, pararlo antes de que aparezca el producto y jugar a que los aprendices adivinen o intuyan qué se está anunciando es un ejercicio ameno y estimulante.

Después, el ejercicio se completa con la gramática y el uso de fórmulas imperativas directas. En niveles superiores, se puede introducir el debate sobre quién es el beneficiario de ese imperativo y cómo nosotros, como receptores, somos reacios a que nos den órdenes de compra. Siguiendo la definición de publicidad que dábamos al principio, no nos gusta que nos obliguen a “separarnos” de nuestro dinero. En suma, es preciso ser conscientes de que, en ese imperativo de la estructura profunda, el beneficio es para la marca.

Hay otras maneras de jugar con los imperativos. Aunque la publicidad no suele dar esas órdenes directas, es frecuente que utilice imperativos en los que nosotros aparezcamos como beneficiarios: “Disfruta de nuestras rebajas”, “Goza de un fin de semana en nuestros hoteles”... y ahí podemos introducir el segundo trabajo gramatical.

EL IMPERATIVO
(EXPLÍCITO)

DISFRUTA
GOZA

[EL BENEFICIO ES PARA «TI»]



Por ejemplo, utilizando los elementos anteriores para construir oraciones causales. Para ello, vamos al imperativo, el implícito; identificamos el producto o la marca... y buscamos las “razones” que nos da el anuncio para comprarlo (todo anuncio publicitario tiene una estructura argumentativa en el que se aportan motivos para comprar o consumir un producto, ser “fiel” a una marca, etc.). Y,

partiendo de todo ello, construimos la oración causal:

“Bebe XXX porque vas a disfrutar de la vida con tus amigos”

“Compra en YYY porque vas a encontrar buenos productos a muy buen precio”

Lo bueno es que no solo pueden trabajarse las oraciones causales, sino que podemos realizar una transformación desde este tipo de oraciones o realizar, directamente, oraciones condicionales:

“Si bebes XXX, vas a disfrutar de la vida con tus amigos”

“Si compras en YYY, vas a encontrar buenos productos a muy buen precio”
 “Como quieres disfrutar de la vida con tus amigos, bebe XXX”

Desde el punto de vista del léxico, pueden realizarse también muchos ejercicios partiendo de mensajes publicitarios. Además, podemos agrupar el vocabulario empleado en un anuncio en torno a los estereotipos propios de este lenguaje (a veces expresados de forma dicotómica). Para este fin, resulta muy útil el estudio realizado por Antonio Ferraz Martínez. Adaptando sus parámetros, hemos realizado esta tabla:

Científico, técnico	Natural, “auténtico”
Nuevo, moderno	“Antiguo”, tradicional
Extranjero, internacional	“Típico”, nacional
Singular, diferente, distinguido	General, habitual, común
Cantidad	Calidad
Estético, formal, conceptual, referente al diseño	
Feliz, placentero, sensual	
Seguro, sano, <i>light</i> , ecológico	
Velocidad, potencia, dinamismo	

Resulta muy sencillo y motivador realizar dinámicas de léxico y vocabulario siguiendo este esquema. Nos sirve, además, para relacionar las cuestiones léxicas a elementos propios de una determinada mentalidad o de una determinada cultura, de la que se pueden extraer similitudes y diferencias.

5. Propuestas concretas para el uso en el aula

Después de estas nociones elementales sobre las posibilidades de la publicidad en el aula de ELE, vamos a detenernos en tres propuestas concretas. Se trata de propuestas que hemos utilizado muchas veces en el aula y que hemos expuesto también en charlas y talleres. No se trata, en este caso, de anuncios actuales, pero sí de anuncios de gran calidad publicitaria y que son recibidos de manera positiva por los aprendices.

5.1. “Los reyes de las indirectas” (El Corte Inglés, 2014)¹

a) Primera dinámica: el subtítulo y la comprensión oral

Hay muchos docentes que pensamos que los ejercicios de comprensión oral en los que hay que rellenar huecos son útiles (y, a veces, inevitables), pero hay dinámicas que pueden ser más atractivas para los aprendices. El ejercicio que planteamos y con el que hemos trabajado en clase en niveles intermedios y avanzados ha demostrado una gran eficacia y ha conseguido una buena motivación e implicación por parte de los estudiantes.

Hay *spots* publicitarios que, por cuestiones de accesibilidad, ya están subtítulos. No era el caso del anuncio “Los reyes de las indirectas”. Explicamos, por cuestión de espacio (el desarrollo completo podría ser objeto de todo un taller con carácter monográfico), el proceso de manera muy simple:

- Se divide a la clase en grupos de

trabajo relacionados con sus intereses o habilidades, tanto lingüísticas como tecnológicas.

- Se explica que el proceso que se va a llevar a cabo supone una tarea colaborativa entre los diferentes grupos.
- También se comunica que este trabajo no solamente es una tarea “de clase”, sino que será útil para otros grupos de estudiantes de español, pero también para personas que necesitan accesibilidad a este tipo de discurso por diferentes motivos.
- Un grupo es el “tecnológico”, que se va a encargar de todo el proceso técnico de subtítulos. Ellos partirán de un ejercicio de búsqueda en internet para saber cómo se subtítulos vídeos en YouTube. Sirve para trabajar también la comprensión escrita. El docente guía a los estudiantes, si es necesario, para explicarles una vía sencilla de trabajo: la creación de una cuenta en YouTube, el acceso a YouTube Studio, etc. Se llega al reconocimiento automático en español. Aunque tiene muchos fallos, ayuda mucho para sincronizar los vídeos.
- Otro grupo es el “lingüístico”, que se va a encargar de la comprensión oral del vídeo (con la ayuda del docente cuando sea necesario). Ejerce su labor cuando el grupo “tecnológico” les muestra el embrión del subtítulo. Es importante destacar que esto también desarrolla la interacción oral en los intercambios comunicativos.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=I2clxUgXBNU>



COMPRENSIÓN ORAL: SUBTITULADO



- Cuando el grupo “lingüístico” finaliza su trabajo, el grupo “tecnológico” aplica los retoques necesarios para publicar el vídeo.
 - En función de las necesidades, de los derechos de autor o de otras cuestiones podrá optarse por tener el vídeo en modo oculto o privado o dejarlo en modo abierto para que sea accesible a cualquier persona.
- gustaban tanto?
 - ¿Tú qué pie tienes, un 37 o un 38?
 - ¿Qué tres cosas de menos de 20 euros te llevarías a una isla desierta?
 - ¿Tú eres más de los 60 o de los 70?
 - Si la vida es como una serie, ¿Tú cuál crees que sería la nuestra? ¿Y qué temporada?

Como decimos, este ejercicio convierte una rutina de rellenar huecos en un proceso en el que entran en juego muchas más destrezas. Además, una vez subtitulado, el vídeo sirve para el trabajo con otros grupos. De este modo, el docente puede poner el vídeo varias veces activando o no los subtítulos según el contexto que sea conveniente en cada clase.

b) Segunda dinámica: trabajo con los enunciados interrogativos

Gran parte del contenido del anuncio está estructurado en enunciados interrogativos:

- ¿Tú eres alérgica al oro o a la plata?
- ¿Cómo era eso de los juegos que te

Los enunciados interrogativos permiten, en primer lugar, la interacción oral con los estudiantes a partir de preguntas con estas mismas preguntas u otras parecidas, pero también puede desarrollarse un juego de rol por parejas creando secuencias con estas funciones comunicativas.

Desde un punto de vista lingüístico, nos permite tratar de los signos de interrogación, de la prosodia de los enunciados interrogativos y de las partículas interrogativas, pero también podemos trabajar con el concepto de “indirecta” y la pragmática. En este sentido, podemos tratar de las intenciones de los hablantes y la diferencia entre lo que dicen y lo que pretenden con su acción comunicativa. Los docentes con conocimientos de pragmática pueden poner en marcha ejercicios para tratar los actos de habla

indirectos, el principio de cooperación o la teoría de la relevancia.

c) Tercera dinámica: la eficacia persuasivo-argumentativa y el componente sociocultural

El anuncio, claro está, permite trabajar muchísimas cuestiones del componente sociocultural referidas a los saberes y comportamientos sobre las fiestas navideñas y los regalos en España. Por ejemplo, y de modo esencial, quiénes son esos “reyes” a los que hace referencia al anuncio.

Por último, podemos trabajar con aspectos de la comunicación publicitaria para hacer reflexionar a los aprendices sobre la eficacia persuasiva del enunciado. Podemos preguntar por las edades de las personas que aparecen en el anuncio, por la relación que mantienen entre ellos, por el tipo de regalo que plantean, el precio estimado de este regalo y si su elección ha sido eficaz, dependiendo de la segunda parte del anuncio. Así podrán comprender y situar, tal y como apuntábamos al principio de este trabajo, el posicionamiento de una marca y, en este caso, recordar la “función” que tiene *El Corte Inglés* en España.

En definitiva, “Los reyes de las indirectas”, con una duración de un minuto, nos proporciona muchas posibilidades de trabajar destrezas y elementos comunicativos y gramaticales con gran eficacia.

5.2. “Descubre el arroz con cosas” (SOS, 2021)²

². <https://youtu.be/ql9mxoEEKek>

El anuncio televisivo “Descubre el arroz con cosas” propicia, ya desde el principio, una apertura al conocimiento y al debate sociocultural. Los aprendices, con total seguridad, conocen lo que es la paella. Esto sirve para, de manera inicial y previa al visionado, que nos digan lo que es una paella, qué ingredientes tiene, etc. Luego llegaremos a lo que significa una paella “auténtica” para los valencianos y su diferencia con el “arroz con cosas”.

Los anuncios con contenidos relacionados con la alimentación son muy útiles en el aula de español. Pueden adaptarse a la confección de recetas y nos sirven:

- Como elemento de activación léxica de vocabulario sobre la cocina y los alimentos en diferentes niveles de complejidad.
- El uso, según los niveles, de formas verbales de infinitivo, indicativo o imperativo en las instrucciones de las recetas.
- El empleo de marcadores del discurso de secuenciación: “en primer lugar”, “en segundo lugar”, “a continuación”, “por último”.
- La finalización de la receta con elementos valorativos: “te quedará una paella buenísima”, “el resultado será para chuparse los dedos”, “tus amigos y familiares quedarán encantados”, “será una manera formidable de disfrutar con todas tus amistades”, “los dejarás con la boca abierta”, etc.

Como elemento de activación y para favorecer la atención, se puede avisar a los estudiantes que van a ver un anuncio en el que aparecen diferentes alimentos o comidas. A continuación, viendo el anuncio una o varias veces, les podemos pedir que enumeren los diferentes alimentos o comidas que han visto.

Bajo el denominador común del arroz, podremos comprobar que aparece la paella, el arroz con gambas, el risotto, el arroz con tomate y huevos (se puede explicar también lo que es el “arroz a la cubana”) o el arroz con leche. En un segundo momento, después de ver de nuevo el anuncio, se les puede preguntar si todos los envases de arroz que han visto son iguales y, si son diferentes, cuál puede ser la razón.

Otra de las dinámicas muy provechosas que tiene este anuncio es la explicación de algunas de las palabras comodín del español. La palabra cosa es una de las reinas en el uso generalizado y, en el anuncio, aparece en diferentes manifestaciones:

- Arroz con cosas.
- Una cosa es... y otra muy distinta...
- Cosas que pasan.
- Días en los que no estás para mucha cosa.
- Una de esas cosas muy típicas.
- Por encima de todas las cosas.

Son aspectos muy útiles para abordar las variedades del español desde el punto de vista del registro. En este sentido, se

pueden activar enunciados en los que aparecen estas expresiones desde el punto de vista coloquial.

Además, el *spot* es muy rico en uso de elementos fraseológicos, locuciones y elementos análogos:

- Ya te digo.
- Acabar echando de más/echando de menos.
- Ahí lo tienes.
- Llegar a mesa puesta.
- Te va a saber a gloria.
- Te va a tocar + hacer algo (bajar al súper).
- Por muchas caras/caritas que pongas.
- Estar lleno.
- Tener un huequecito/huequito para el postre.
- Mirarse el ombligo.
- Tener dos dedos de frente.

Las posibilidades, como se puede constatar, son enormes para un tipo de texto con un minuto de duración. Explicar los significados de estas expresiones ajustadas al contexto del anuncio, jugar con las combinaciones y emplear situaciones análogas mediante juegos de rol con carácter semiabierto,



ACTIVACIÓN: ¡ENUMERA LOS ALIMENTOS QUE APARECEN!
...O QUE SE MENCIONAN EN EL ANUNCIO

paella arroz con gambas

risotto

arroz con tomate y huevos

arroz con leche

saber ajustar los enunciados a una situación comunicativa concreta son algunos de los ejercicios que pueden proponerse.

Por último, queda el proceso de comunicación publicitaria por el que se sitúa la imagen de marca. En este caso, queda clara la ponderación positiva de modo explícito: “Si es SOS, es bueno”. Y la estructura persuasivo-argumentativa del anuncio queda para el debate con los aprendices. En niveles medios y avanzados, podremos ver los elementos por los que el anuncio les parece atractivo. Y, en cualquier caso, podemos jugar a la elaboración de un *spot* similar con otro tipo de producto. Si los estudiantes son de la misma procedencia, se puede buscar un elemento típico de su cultura para que establezcan el juego de variedades y de recetas para ajustarlas a una situación comunicativa similar a la que propone el anuncio.

5.3. “Nos morimos por vivir” (Aquarius, 2017)³

Finalizamos estas dinámicas con otro anuncio que posee un potencial excelente para su explotación en el aula de español.

La fase de activación la iniciamos explicando qué son las bebidas isotónicas, a qué tipo de personas suelen estar dirigidas y, para el “posicionamiento” de marca, que los aprendices indiquen alguna de las marcas que reconocen y recuerdan. De este modo, perfilamos el público objetivo al que suelen estar destinadas las bebidas isotónicas.

El procedimiento que sigue a

continuación puede hacerse de dos maneras diferentes: en el primer caso, les ponemos el anuncio por primera vez y, una vez realizado el visionado, les preguntamos dónde aparecía en el anuncio; en el segundo caso, les podemos decir que tienen que buscar el momento en el que aparece el deportista en el anuncio. La experiencia didáctica que hemos tenido con este *spot* en clase nos ha deparado situaciones curiosas, desde la afirmación de haber un deportista en el anuncio que no es tal o, en todo caso, la reflexión sobre si las personas que bailan podrían ser consideradas como tales.

Este paso inicial nos sirve para ir realizando más visionados del anuncio e ir analizando los personajes que aparecen, lo que nos sirve para ir estudiando aspectos relacionados con la descripción, además de otras cuestiones relacionadas con las profesiones y las maneras de pasar el tiempo de ocio. De todo ello, derivaremos una de las consecuencias comunicativas del anuncio: no aparecen deportistas porque quiere extenderse el público objetivo con una ponderación positiva de una manera de vivir que se traslada a una manera de beber.

Paralelamente a esta fase o efectuándola posteriormente, podemos pedir a los aprendices que busquen todos los envases del anuncio y, cuando vean uno, que levanten inmediatamente la mano. Pararemos la imagen y buscaremos esas latas y envases. Nos servirá para hablar de materiales, tamaños y sabores. La traslación a la persuasión publicitaria será concluir que el producto que se anuncia se adapta a muchos gustos, momentos y situaciones.

El anuncio, como es fácil de comprobar, narra una historia que, de alguna manera,

³ <https://youtu.be/2abKDfpz4YQ>

cuenta el ciclo vital de los seres humanos. En este caso, el ciclo no se cierra con la muerte, sino con la inmortalidad proveniente de la solidaridad de las donaciones de órganos. Una actividad muy atractiva para los estudiantes es dibujar la historia del anuncio realizando un *story board*.

Otro aspecto muy interesante es la activación de conocimientos del ámbito sociocultural. Podemos ir buscando en el anuncio la “partidita de mus”, las fiestas del pueblo, los “puentes” o las sobremesas. En lo que se refiere a la partidita de mus, podemos llevar una baraja española para que vean las diferencias con la baraja francesa y, por supuesto, podemos explicar alguno de los juegos típicos como el mus, e incluso explicar que se trata un juego en el que se puede hacer señas al compañero. En lo referente a las fiestas populares, la secuencia del vídeo alude directamente a “La Tomatina”, que podemos ilustrar, explicar o comparar con otras fiestas similares. También explicar lo que son los puentes desde el punto de vista de nuestro calendario laboral, lo que origina una buena manera de abordar estereotipos sobre los horarios y la carga de trabajo en España. Por último, finalizamos con un aspecto sociocultural de primer nivel y que suele resultar muy curioso para los alumnos procedentes de otras culturas, como son las larguísimas sobremesas en las comidas festivas en España.

En lo que a todos estos elementos respecta, nos parece muy útil no efectuar solamente una reflexión o una valoración de aspectos socioculturales estereotípicos, sino también realizar una perspectiva intercultural por la que nos interesamos por cómo podemos trasladar todos estos elementos a la cultura de

origen de los aprendices. En concreto, proponemos estos tres elementos para trabajar con la transferencia intercultural:

- Elementos positivos referentes a las costumbres de los españoles que aparezcan en el contenido lingüístico o visual de este spot.
- Imagina que tienes que aportar ideas para un anuncio de Aquarius en tu país. ¿Qué visión de tu país subrayarías.?
- Señala cinco elementos positivos referentes a la concepción de la vida o a las costumbres que aparecerían en ese anuncio de Aquarius en tu país.

Una característica lingüística y sociocultural sobresaliente en este anuncio es la aparición de elementos fraseológicos. El *spot* juega con un elemento fraseológico ya procedente de la Roma antigua y atribuido a Julio César: “Felices los españoles, para los que vivir es beber”. En este caso, Aquarius ha trasladado el elemento sobreentendido de “beber alcohol” por el de una bebida más “sana”. Ya de por sí, la frase da lugar al debate, pero también podemos ir un poquito más allá para estudiar los elementos fraseológicos del anuncio que juegan con los conceptos de ‘vida’ y ‘bebida’ y la manera que tiene de asociarlos:

- “A vivir no nos gana nadie” (frente a “A beber no nos gana nadie”).
- “Celebralo, somos vivos vivientes”.
- “Nunca digas de este Aquarius no beberé” (que parte del refrán “No digas de esta/este agua no beberé”).
- “Hasta cuando crees que te lo has vivido todo” (frente a “te lo has bebido todo”).
- “Ahora que se lo viva otro”.
- “Aquarius, la bebida de los que nos morimos por vivir”.

Felices los españoles, para los que *vivir* es *beber*... **AQUARIUS**
Julio César, publicitario del siglo XXI



Además de la explicación y aplicación de todos estos elementos fraseológicos en el contexto y la situación apropiados, un aspecto que resulta especialmente atractivo para el de los aprendices es el análisis de los eslóganes, como el del último elemento fraseológico que acabamos de apuntar. De hecho, los eslóganes son resultantes de la evolución de nuestra sociedad de consumo. Podemos ir diciendo algunos de los eslóganes más famosos de la publicidad española, pero también el ir explicando y desglosado otros de carácter

internacional o propios de la cultura de origen de los aprendices.

Nos gusta concluir siempre las aplicaciones didácticas de este anuncio con las relaciones entre vida y beber en un contexto de hábitos saludables (en este sentido, si las bebidas isotónicas, muchas de ellas azucaradas, pertenecen a ese tipo de bebidas sanas). Y solemos rematar la clase con la reflexión que haría Julio César si fuese un publicitario del siglo XXI: “Felices los españoles, para los que vivir es beber... Aquarius”.

6. Conclusión

La publicidad, por su propia naturaleza persuasiva, introduce mensajes muy eficaces que intentan llegar a los receptores con una gran fuerza comunicativa. Esta circunstancia posibilita, por muchas razones, la introducción de dinámicas motivadoras y fáciles de trasladar a muchas circunstancias diferentes en el aula.

A través de la publicidad, podemos trabajar cuestiones culturales, socioculturales e interculturales, aspectos léxicos y semánticos, elementos gramaticales y morfológicos, además de mecanismos discursivos, textuales y pragmáticos mediante ejercicios muy diversos.

Referencias

ALBUJER LAX, M. Á. (2014):“La publicidad audiovisual en ELE”. En *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, N.º 50, pp. 13-29. [En línea](#) [Consulta 5/09/2022].

FERRAZ MARTÍNEZ, A. (1994). *El lenguaje de la publicidad*. Madrid:Arco Libros.

MIQUEL LÓPEZ, L., y SANS, N. (2004). “El componente cultural : un ingrediente más en las clases de lengua”. En *RedELE : revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, n.º 0, pp. 1-13. [En línea](#) [Consulta 5/09/2022].

PAULA MARÍN, L. (2014). *La publicidad como recurso didáctico para el desarrollo de competencias en la enseñanza-aprendizaje del español como LE/L2: revisión bibliográfica a la luz del «Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas»* [TFM, Universidad de Cádiz]. [En línea](#) [Consulta 5/09/2022].

URBINA FONTURBEL, R. (2018). *Discurso argumentativo y publicidad. Comprensión y producción de la argumentación a partir de textos publicitarios en ELE/L2* [TFM, UNED]. [En línea](#) [Consulta 5/09/2022].

URBINA FONTURBEL, R. (2019). “Persuasión y fuerza argumentativa. El valor de marca en el discurso publicitario”. En MARTÍNEZ MARTÍNEZ, L., PARRA MEROÑO, M. C. y GARCÍA MANSO, A. (eds.), *Comunicación persuasiva en las aulas: nuevas tendencias* (pp. 479-492). Barcelona: Gedisa.

URBINA FONTURBEL, R. (2020). La función del ‘delectare’ en la argumentación publicitaria. El humor como estrategia persuasiva en la publicidad. En *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics, Special Issue*, n.º 20, pp. 17-30. [En línea](#) [Consulta 5/09/2022].

URBINA FONTURBEL, R. (2022). Unidades fraseológicas y publicidad. La importancia de la fraseología como elemento lingüístico y pragmático-cultural en el discurso publicitario. En DE GIOVANNI, C. (ed.), *Fraseología e paremiologia tra lingua e discorso* (pp. 715-730). Roma:Aracne.

URBINA FONTURBEL, R., & PORTELA LOPA, A. (2022). Comunidad discursiva y felicidad en la publicidad de Coca-Cola en tiempos de COVID-19. En *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, n.º 91, pp. 233-244. [En línea](#) [Consulta 5/09/2022].



El Camino de Santiago en Luxemburgo: Actividad ELE

El presente artículo recoge una experiencia realizada en clase de ELE sobre el Camino de Santiago. Incluye la ficha didáctica de la actividad y el cuadernillo de trabajo que realizaron los alumnos durante la salida.

I. Introducción

El Camino de Santiago es un hito cultural de sobra conocido... o quizás no tanto, al menos para nuestros alumnos. Y, sin embargo, lo tenemos al lado. Son muchas las rutas que cruzan Europa para llevar al peregrino a Santiago; así era en la Edad Media y así sigue siendo hoy en día. Una de estas rutas cruza Luxemburgo de Norte a Sur y, por ello, nos pareció una actividad complementaria enriquecedora para realizar en Español L3. Siendo prácticamente inviable la realización del **camino luxemburgués** en su totalidad como actividad escolar, seleccionamos un tramo de once kilómetros y medio, desde Roodt sur Syre hasta Kirchberg, y en torno a esta salida articulamos una serie de actividades que permitiera a los alumnos tanto poner en práctica sus conocimientos de español como acercarse a un elemento cultural de primer orden.

« Una serie de actividades que permitiera a los alumnos tanto poner en práctica sus conocimientos de español como acercarse a un elemento cultural de primer orden»



2. Presentación del proyecto

2.1. Contexto de trabajo

- Escuela Europea de Luxemburgo II
- Nivel: S5
- Asignatura: español L3
- **MCER: A2+ / B1**
- Número de alumnos: 2 grupos de 18 alumnos
- Profesores implicados: 2

2.2. Secuencia de actividades

1. Actividades previas:
 - a. Informar del proyecto y solicitar autorización a la Escuela y a las familias
 - b. Trabajo en el aula previo a la salida (6 sesiones).
2. Salida y realización de actividades: vid. cuadernillo.
3. Sesión final: elaboración y presentación de un diario de viaje en formato digital vídeo. (Vid. actividad 12 cuadernillo).
4. Actividades de evaluación y calificación.

2.3. Objetivos

- Conocer una manifestación cultural del ámbito hispánico como es el Camino de Santiago y aproximarse a partir de él a la geografía, arte y cultura de España, principalmente del norte peninsular.
- Reflexionar sobre el papel del Camino de Santiago como vertebrador de la dimensión europea a lo largo de los siglos.
- Utilizar los recursos digitales en la búsqueda y elaboración de información.

- Reforzar las estructuras gramaticales correspondientes al subjuntivo.
- Utilizar en contexto vocabulario correspondiente a las actividades de tiempo libre.
- Elaborar textos dialogados en los que se muestre la capacidad creativa.
- Expresarse oralmente con corrección en diversas situaciones: diálogos, declamación y representaciones.
- Contar experiencias personales, expresar deseos y describir sensaciones.
- Establecer relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo, valorando las aportaciones de cada uno y potenciando el trabajo en equipos cooperativos.

«Conocer una manifestación cultural del ámbito hispánico como es el Camino de Santiago»

2.4. Contenidos

- Funcionales:
 - Expresar sentimientos: satisfacción, diversión, etc.
 - Dar y pedir información.
 - Dar y pedir opinión.
 - Adecuar el discurso a diferentes contextos y situaciones comunicativas.
 - Iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara.

- Dar y responder a la bienvenida
- Desear suerte.
- Contenidos nocionales y léxicos:
 - La comida y la bebida.
 - Actividades de tiempo libre.
 - Los viajes. Tipos de alojamiento.
 - Medios de transporte.
 - Orientación en el tiempo y en el espacio.
- Gramaticales:
 - Uso del subjuntivo con verbos que expresan sentimientos, necesidad, recomendaciones y consejos.
- Pronunciación, entonación y ortografía:
 - Entonación relativamente adecuada en la declamación en alta voz.
 - Expresión oral en situaciones de comunicación propias del nivel con pausas y ritmo.
- Socioculturales:
 - Utilización de las fórmulas lingüísticas más apropiadas para el intercambio de información y la expresión de opiniones.
 - Utilización de las formas de cortesía para mostrar interés por otra persona, y compartir experiencias y preocupaciones.
 - Geografía de España: el Norte Peninsular.
 - Rutas turísticas de España: El camino de Santiago.
- De aprendizaje:
 - Aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen los recursos disponibles (tiempos y espacios, fuentes de consulta, materiales, etc.).
 - Crear y mantener relaciones de cordialidad en el grupo.
 - Potenciar el aprender a aprender a través de las actividades presentadas.



2.5. Competencias clave

		LINGÜÍSTICA	LITERARIA	MATEMÁTICA, CIENCIA, TECNOLOGÍA	DIGITAL	APRENDER A APRENDER	SOCIALES Y CIVICAS	INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR	CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES
Póster		X	X	X	X	X	X	X	X
Cuaderno de actividades	PRUEBA 1: dibuja el camino luxemburgués								X
	PRUEBA 2: fotografía las vieiras			X	X		X		X
	PRUEBA 3: vocabulario naturaleza	X	X			X			
	PRUEBA 4: la literatura	X			X	X			X
	PRUEBA 5: la alimentación en el camino	X		X		X			
	PRUEBA 6: ingredientes y grabación de la queimada	X	X		X	X	X		X
	PRUEBA 7: rap del peregrino	X			X	X	X		X
	PRUEBA 8: diálogo entre peregrinos	X			X		X		X
	PRUEBA 9: consejos en subjuntivo	X							
	PRUEBA 10: diario de viaje	X		X	X	X	X	X	X
Actividad en conjunto		X	X	X	X	X	X	X	X

2.6. Recursos

- Páginas web
- Material de bricolaje: conchas, cola, fotocopias, cordel...
- Transporte público
- Cuadernillo de trabajo
- Sistema de grabación / teléfonos móviles.

2.7. Evaluación

2.7.1. Criterios de evaluación

1. Utiliza con aprovechamiento documentos y recursos y es capaz de reelaborarlos para ofrecer información sobre un tema.
2. Redacta textos variados con la corrección y propiedad correspondientes al nivel.
3. Participa en conversaciones expresándose con coherencia y aportando su opinión.
4. Produce textos orales donde cuenta sus experiencias y sensaciones personales. Tiene una pronunciación y

entonación correctas para el nivel.

5. Emplea correctamente las estructuras morfosintácticas correspondientes a las funciones comunicativas del nivel, especialmente el subjuntivo.
6. Conoce el vocabulario relativo a los alimentos y a las actividades de tiempo libre, incluyendo viajes.
7. Demuestra conocimientos suficientes relacionados con el Camino de Santiago y la geografía y otros aspectos culturales del Norte de España.
8. Conoce elementos de la cultura hispana y los sabe relacionar con la suya propia.

2.7.2. Instrumentos de evaluación

1. Observación del grado de consecución de las actividades, participación e implicación en el trabajo en equipo.
2. Proyecto de investigación previo a la realización del camino sobre las distintas rutas del Norte de España.
3. Vídeo final del diario del viaje, incluyendo las actividades del cuadernillo.

3. Desarrollo de la actividad

3.1. Actividades preliminares

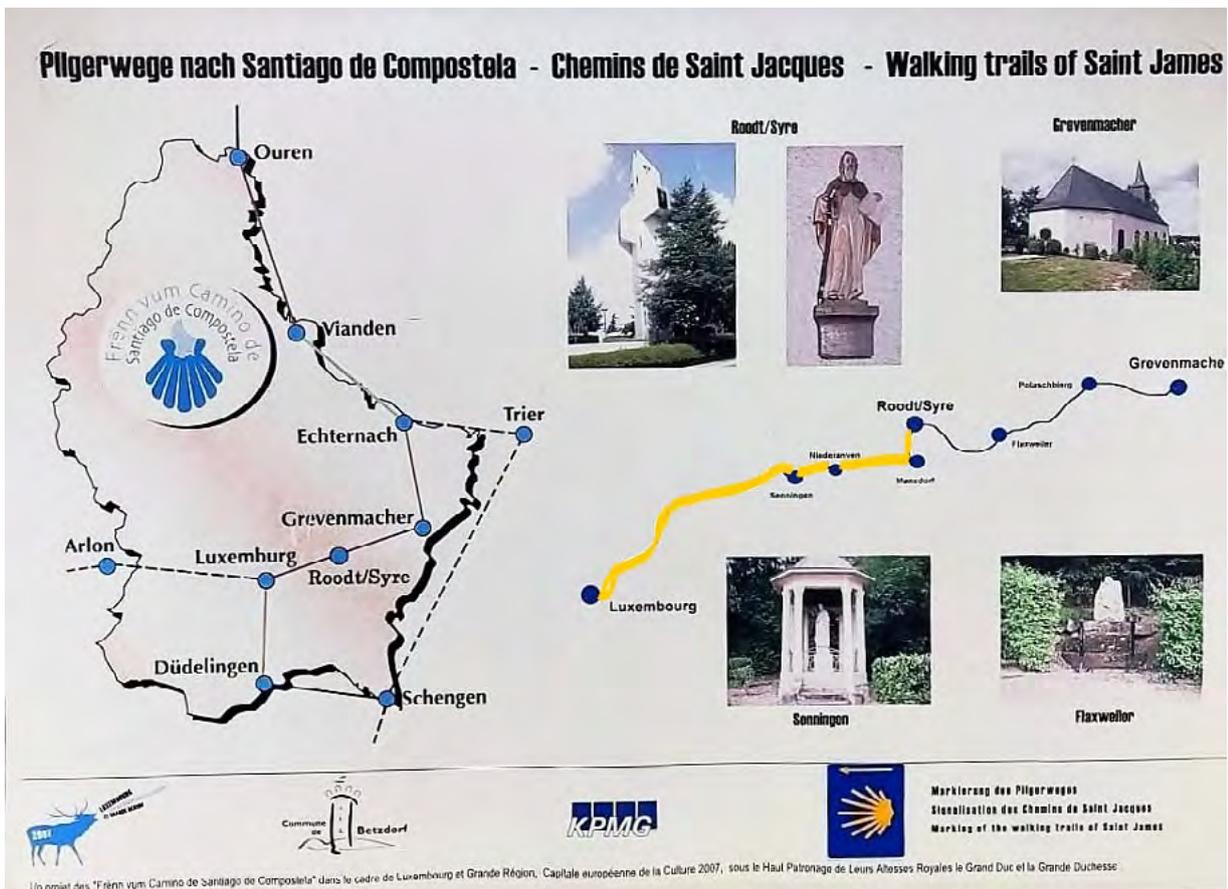
3.1.1. Presentación de la actividad a los alumnos: (dos sesiones)

Existen en Internet numerosos vídeos relacionados con el Camino de Santiago, pero no siempre son fáciles de entender para alumnos de ELE. Por ello, para introducir la actividad, escogimos uno especialmente diseñado para español como lengua extranjera. Además, ofrecía la ventaja de proponer una serie de actividades complementarias muy

adecuadas:

- [Vídeo: El Camino de Santiago. Nivel B1](#)
- [Actividades](#)

Esta parte resultó muy motivadora para los alumnos. Muchos de ellos se dieron cuenta de que muy a menudo habían visto el símbolo de la vieira tanto en Luxemburgo como en otros lugares. La propuesta de realizar un tramo del camino luxemburgués fue acogida con curiosidad y entusiasmo.



3.1.2. Actividad práctica: Taller de conchas del peregrino (una sesión)

Para ayudar a los alumnos a conectar con el universo del Camino de Santiago y de los peregrinos, preparamos una actividad práctica muy sencilla: el taller de conchas del peregrino.

Para realizarlo, proporcionamos a los alumnos unas vieiras a las que, previamente, habíamos hecho ya unos orificios para poder colgarlas.



Imprimimos a color la cruz de Santiago y, tras recortarla, la pegamos en las conchas utilizando cola para *découpage*. Finalmente, pasamos un cordón por los orificios.

3.1.3. Proyecto sobre las rutas (tres sesiones en la Escuela más trabajo de los alumnos por cuenta propia)

Una de las clases trabajó sobre el Camino Francés y otra sobre el Camino del Norte o ruta de la costa. Los alumnos tenían que buscar información sobre los lugares más importantes de cada ruta: etapas en las que se dividía el camino, ciudades y monumentos importantes, información práctica. Una vez reelaborada esta información, tenían que realizar una página web con ella.

Para mover la actividad fuera del aula y compartirla en la Escuela con otros

alumnos y otras secciones, los alumnos debían realizar un poster grande con las dos rutas e imágenes de los lugares más importantes, acompañados de un código QR que llevaría al sitio web realizado por los alumnos. Colocados en un lugar estratégico de la escuela, cualquier alumno interesado en la ruta podría escanear con su móvil el **código QR** y acceder a la información.

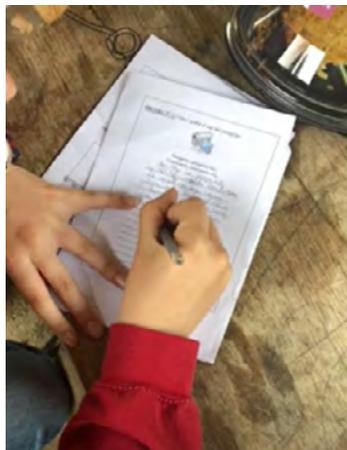
El sitio web se puede crear con ayuda de: sites.google.com

Para generar códigos QR existen muchos sitios en internet; entre ellos, hemos seleccionado los siguientes:

- [QR Code Generator](#)
- [Códigos QR](#)

3.2. El camino luxemburgués

3.2.1. Programa



La actividad se realizó en transporte público, con el siguiente programa:

10.15: Llegada a Roodt sur Syre, desde donde nos dirigimos a pie hasta la nueva iglesia de Santiago (o Saint Jacques). Ceremonia de imposición de conchas

para el camino y explicación del itinerario a partir del panel situado delante de la iglesia.

10.45: Comienzo del camino. Realización de actividades según cuadernillo de trabajo.

12.00-12.15 aproximadamente: Llegada a Niederanven. Comida en el parque local y preparación y puesta en escena de actividades “teatrales”: diálogo, rap del peregrino...



14.00: Segunda parte del camino. (Aproximadamente una hora y cuarto/ una hora y media)

3.2.2. Datos prácticos:

Los autobuses a Roodt sur Syre salen de la estación de autobuses de Kirchberg y tardan aproximadamente un cuarto de hora. Existen varias líneas con parada en dicha localidad, pero los más adecuados a nuestro horario eran el 130 (salida a las 9.55) o el 135 (salida a las 10.00). Los autobuses efectúan tres paradas allí; la mejor para la actividad es la segunda: “Campus scolaire”.

El camino se encuentra señalado con el icono de la concha; no obstante, incluimos aquí algunas indicaciones pues en algunos momentos no nos resultó fácil localizarlos.

El tramo realizado comienza en una desviación que sale de la carretera principal (Nacional 1) a mano derecha, casi enfrente de donde nos deja el autobús. En esta primera parte, hay una zona sin arcén, en la que hay que ir con cuidado.

El resto del camino se efectúa por tramos sin circulación o con aceras. Al llegar a Mensdorf, sin entrar en el pueblo, cruzamos un riachuelo y seguimos el recorrido por un camino amplio a la derecha que nos lleva hasta Niederaanven.

En esta población, nos desviamos a la derecha del centro comercial para dirigirnos a un parque donde efectuamos una larga parada. Allí no solo comimos, sino que aprovechamos la pista cubierta de petanca como improvisado escenario para realizar algunas de las actividades de diálogo y dramatización que proponíamos en el cuadernillo.

Para continuar el camino hay que volver al centro comercial, desde donde una calle ascendente nos lleva hasta Senningenberg. Allí comienza el tramo final que parte de la estación de autobuses (Charly's gare). Siguiendo esta hermosa senda, llegamos de nuevo a la estación de autobuses de Kirchberg.



«Una vez reelaborada esta información, tenían que realizar una página web con ella»



4. Cuaderno de actividades



4.1. El camino de Santiago. Historia

En el año 830 un ermitaño llamado Pelayo vio unas luces que venían de un bosque cercano. Este curioso fenómeno se repetía cada noche, así que Pelayo decidió avisar a Teodomiro, el agradable obispo de Iria Flavia (La Coruña). Teodomiro fue a la zona y descubrió tres sarcófagos que estaban ocupados por el apóstol Santiago el Mayor (uno de los apóstoles de Jesús) y sus discípulos Anastasio y Teodoro.

Teodomiro asombrado avisó al rey Alfonso II el Casto, que se trasladó con toda su corte desde Oviedo hasta Santiago, convirtiéndose en el primer peregrino. Una vez allí, Alfonso levantó una capilla junto al mausoleo que había encontrado Teodomiro. Los primeros grupos benedictinos llegaron a Santiago y se instalaron en el monasterio de San Paio de Antealtares, desde donde vigilaban las reliquias del apóstol Santiago y sus discípulos.

En 1075 se construyó la catedral

románica que hoy podemos ver en la Plaza del Obradoiro de Santiago de Compostela. Este fenómeno no tardó en propagarse por toda Europa y los peregrinos comenzaron a peregrinar hasta la catedral de Santiago de Compostela, convirtiendo esta peregrinación en una de las más importantes del mundo, sobre todo en los siglos XII y XIII.

4.2. Los caminos de Santiago en Europa

Algunos de los Caminos más conocidos son:

- * **Camino Francés:** ruta más famosa y transitada, sale de Roncesvalles y atraviesa España pasando por bonitas ciudades españolas como Burgos y León.
- * **Camino Primitivo:** concluye en el Camino Francés, sale de Oviedo y se une con el Camino del Norte en Arzúa.
- * **Vía de la Plata:** atraviesa España desde Sevilla, es la ruta más larga y recorriéndola podemos llegar al Camino Francés en Salamanca, o al Camino Sanabrés en Zamora.
- * **Camino Mozárabe:** parte de la provincia andaluza de Almería, uniéndose en Mérida con la Vía de la Plata.
- * **Camino Portugués:** es otro de los favoritos de los peregrinos, parte de Lisboa y cruza la frontera para entrar en España en Tui.
- * **Camino Inglés:** comienza en Ferrol o en La Coruña, no es tan famoso pero suele ser el más escogido por peregrinos que llegan en barco desde el norte de Europa.

4.3. El camino luxemburgués

El Camino de Santiago en Luxemburgo cruza el río Our, cruza Vianden, bordea en gran medida el río Sûre hasta Echternach, continúa por Grevenmacher hacia la ciudad de Luxemburgo, llega hasta Dudelange y finaliza en Schengen.

Algunos lugares de culto son:

- Basílica de Echternach: alberga la tumba de San Willibrord.
- La fuente de Santiago en la iglesia de Münschecker.
- Restos arqueológicos: demuestran el culto a Santiago en Grevenmacher.
- Roodt sur Syre: Única iglesia parroquial de Luxemburgo con restos de Santiago.
- En Luxemburgo tenemos dos lugares de peregrinación: la Catedral de Nuestra Señora y la iglesia de San Juan.
- La capilla de la Orden de San Juan en Dudelange.



PRUEBA n.º 1:

Dibuja el mapa de Luxemburgo y el recorrido del Camino de Santiago que lo cruza.



4.4. Las vieiras

La leyenda cuenta que junto al cuerpo de Santiago se encontraron unas vieiras. Con el paso de los siglos se ha convertido en el símbolo del camino y se encuentran señalizando las rutas para llegar a la tumba del apóstol. Debes seguir siempre la dirección de los rayos. Es un símbolo de generosidad y buena suerte.

PRUEBA n.º 2:

Fotografía todas las vieiras que encuentres en el camino con alguna persona del grupo.



4.5. La ropa del peregrino

En la Edad Media los peregrinos eran reconocidos por sus ropas:

- Sombrero de ala ancha para protegerse del sol y de la lluvia
- Abrigo amplio y abierto por delante para caminar mejor
- Una esclavina de piel
- Calzado fuerte para caminar largas jornadas

- Bordón o bastón de madera que superaba la altura de la cabeza
- Una calabaza como cantimplora
- Una vieira como símbolo del peregrino.
- El carné de peregrino

Los peregrinos modernos llevan además otras cosas que les facilitan el camino.



PRUEBA n.º 3:

Completa el vocabulario.
Luego busca un bastón en tu camino y haz una foto.

¿Qué necesitamos para hacer el camino de Santiago?

Objeto que sirve para saber dónde está el Norte y orientarnos:

Cuando hace mucho sol necesitamos...

Es necesario para protegernos de los mosquitos:

Lo utilizamos para llevar nuestras cosas a la espalda:

Si vamos a pasar la noche fuera es mejor llevar...

Si estamos en sitios oscuros necesitamos ...



4.6. La literatura y el Camino de Santiago

- El Camino Francés de Santiago pasa por la ciudad de Roncesvalles. Allí fue derrotado Roland, enviado por Carlomagno. ¿Qué poema épico francés, atribuido a Turoldo, narra esta batalla?
- Geoffrey Chaucer es un escritor inglés muy famoso, autor de una obra que cuenta también la historia de un grupo de peregrinos. ¿De qué obra se trata?

PRUEBA n.º 4:

Busca la respuesta a las preguntas anteriores.



4.7. La comida en el Camino

En la Edad Media no había muchos supermercados en el camino para poder comprar comida. Los peregrinos tenían que comer lo que iban encontrando por los bosques y pueblos que cruzaban.



PRUEBA n.º 5:

Piensa qué podían comer en aquella época y haz una lista de diez posibles alimentos.

4.8. Los hechizos y las leyendas en el Camino

Una bebida tradicional de Galicia es la Queimada, que se hacía al mismo tiempo que se recitaba el siguiente conjuro:

*Búhos, lechuzas, sapos y brujas;
demonios, duendes y diablos;
espíritus del as vegas llenas de niebla;
cuervos, salamandras y hechiceras;
rabo erguido de gato negro
y todos los hechizos de las curanderas...*

*Con este cazo
elevaré las llamas de este fuego
similar al del infierno
y las brujas quedarán purificadas
de todas sus maldades.*

*Algunas huirán
a caballo de sus escobas
para irse a sumergir
en el mar de Finisterre.*

*¡Fuerzas del aire, tierra, mar y fuego!
A vosotros hago esta llamada:
si es verdad que tenéis más poder
que los humanos,*

*limpiad de maldades nuestra tierra
y haced que aquí y ahora
los espíritus de los amigos ausentes
compartan con nosotros esta queimada.*

PRUEBA n.º 6:

Busca los ingredientes de la queimada y grábate recitando el conjuro.



4.9. La música en el Camino

Los peregrinos se divertían cantando canciones y escuchando a los juglares contar historias. Crea una versión moderna de un romance al que vamos a llamar “El rap del peregrino” y grábalo.

PRUEBA n.º 7:

Crea y graba el rap del peregrino.



Peregrino, peregrino soy.
Caminando, caminando voy

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4.10. El saludo peregrino

En la Edad Media fueron tres las peregrinaciones más importantes: Roma, Jerusalén y Santiago. Los peregrinos recorrían Europa y cuando se encontraban, contaban noticias de sus países, de sus reyes, de sus hogares. Se saludaban diciendo ¡Ultreia!, cuya traducción podría ser ¡Vamos allá! o ¡Sigue adelante! A ese saludo se contestaba diciendo: 'Et Suseia!

Con ¡Ultreia et Suseia! damos ánimos a nuestros compañeros de ruta pero también expresamos nuestra alegría por estar en el Camino.

Hoy en día, el saludo latino ¡Ultreia! se cambia a menudo por la expresión ¡Buen Camino!, para desear una buena ruta a Santiago.



PRUEBA n.º 8:

Imagina un encuentro entre dos peregrinos, uno belga y otro italiano que se encuentran en Roncesvalles y prepara un diálogo. Luego, represéntalo. No olvides utilizar los saludos propios del camino.

¡BUEN CAMINO!

4.11. Dando consejos

Ahora que ya has recorrido una parte del camino, seguro que se te ocurren consejos para otros peregrinos.



PRUEBA n.º 9:

Escribe cinco consejos para otros peregrinos. ¡No te olvides de usar el subjuntivo cuando sea necesario!

Cuando hagas el Camino...

Es mejor que...

Es lógico que...

Te aconsejo que...

Es importante que...

Es obligatorio que...

Necesitas...

4.12. Trabajo final

PRUEBA n.º 10:

Haz en vídeo un DIARIO DE VIAJE que recoja los momentos más importantes del día, las actividades que has hecho, los momentos más divertidos, todo lo que has aprendido...



5. Evaluación y calificación

5.1. Rúbrica para valorar el trabajo de los alumnos

(Vid. Anexo I)

5.2. Cuestionario de valoración de la actividad por parte de los profesores

Reflexión de los docentes	Bien	Regular	Mal
El tiempo dedicado al proyecto fue adecuado			
El desarrollo de las tareas era claro y llevaba al objetivo final			
Las herramientas TIC propuestas eran apropiadas para los alumnos			
El nivel de dificultad de la tarea era proporcionado			
La tarea resultó interesante para los alumnos y estos participaron con interés			
Los alumnos cooperaron adecuadamente y tuvieron una actitud correcta			
Los alumnos mejoraron sus competencias			
Los métodos de evaluación fueron adecuados			

6. Conclusión

La realización de esta actividad ha sido una experiencia muy positiva para los alumnos, ya que les ha permitido familiarizarse con la cultura y la geografía españolas, así como poner en práctica sus conocimientos de español en un contexto ajeno al aula. En general, el grado de satisfacción con la actividad ha sido alto, tanto por parte de los alumnos como de las profesoras.

Anexo I: Rúbrica - El camino de Santiago

		2 puntos	1.5 puntos	1 punto	0.5 puntos	0 puntos
Estructura		El póster respeta estrictamente la consigna, tanto en los aspectos formales como en el contenido.	El póster respeta casi totalmente la consigna en los aspectos formales y el contenido.	El póster respeta solo algunos aspectos de la consigna: falla en aspectos formales o de contenido.	El póster apenas respeta la consigna. Los aspectos formales y el contenido no se adecúan demasiado a lo que se pedía.	El póster no respeta en absoluto la consigna. No han tenido en cuenta ninguna de las Indicaciones.
	Sitios web, programas de edición de audio, creación de códigos QR	Todos los enlaces funcionan a la perfección y el alojamiento y la edición se han realizado correctamente.	Todos los enlaces funcionan correctamente, pero se observan algunos fallos en la edición de contenidos.	Algunos enlaces no funcionan y los alumnos han tenido muchas dificultades para llevar a cabo la parte técnica.	Una gran parte de los enlaces o de los contenidos no funcionan adecuadamente.	No hay enlaces.
Búsqueda y selección de la información; reelaboración.		4 puntos Se han utilizado fuentes muy variadas y fiables; los datos seleccionados son muy adecuados y los textos se han reelaborado adecuadamente, a partir de varias fuentes, no es simple "copia y pega".	3 puntos Se han utilizado varias fuentes. Han resumido la información y se aprecia una cierta elaboración junto con partes donde han recurrido al "corta y pega".	2 puntos Se utilizan varias fuentes, pero cada una se dirige a un apartado concreto. Han resumido la información, pero no está muy elaborada.	1 punto Copian datos de varias fuentes, pero se limitan a yuxtaponerlos, apreciándose a menudo falta de cohesión.	0 puntos Se han limitado a copiar datos de una sola fuente.
	Corrección de la lengua	La lengua es muy correcta; excepcionalmente hay fallos de estructuras que no tienen por qué conocer en su nivel.	La lengua es bastante correcta, con fallos en aspectos que suelen ofrecer dificultad a los alumnos.	Hay bastantes fallos lingüísticos.	No hay apenas fallos, pero se debe a que se han limitado a cortar y pegar, sin aportación personal.	Hay tantos fallos lingüísticos que resulta difícil comprender el texto.

Poster sobre el camino con enlaces QR 12 puntos

Participación en la actividad 4 puntos	Participación	4 puntos	Participa con mucho entusiasmo y cumple y hace cumplir las normas establecidas.	3 puntos	Participa con entusiasmo y sigue bien las normas establecidas.	2 puntos	Participa adecuadamente y sigue las normas establecidas de forma satisfactoria	1 punto	Acude a la actividad, pero participa de forma insuficiente y no sigue las normas establecidas.	0 puntos	No acude a la actividad o no participa en la misma ni sigue las normas establecidas.
		4 puntos	4 puntos	Realiza 9-10 pruebas de manera correcta o casi.	3 puntos	Realiza 7-8 pruebas de manera correcta o casi.	2 puntos	Realiza 4-5-6 pruebas de manera correcta o casi.	1 punto	Realiza 2-3 pruebas de manera correcta o casi.	0 puntos
Video 12 puntos	Articulación y pronunciación		La voz es clara y audible.		La voz es generalmente clara y audible.		Por momentos el discurso no es claro (mal articulado, muy rápido o volumen bajo).		El discurso apenas se entiende.		Los alumnos no hablan durante el video.
			Hay un uso muy correcto del lenguaje. La pronunciación es excelente.		Hay un uso bastante correcto del lenguaje; los errores de pronunciación no impiden la comprensión.		Hay frecuentes fallos lingüísticos y de pronunciación, que en ocasiones impiden la comprensión.		Hay muchos fallos lingüísticos y la pronunciación tan penosa que el discurso es casi imposible de seguir.		El contenido oral es mínimo y no se puede valorar.
Trabajo en grupo 4 puntos	Trabajo en grupo	4 puntos	La carga de trabajo ha sido equitativa y todo el mundo ha participado aportando ideas.	3 puntos	La cantidad de trabajo ha sido compartida equitativamente por todos los miembros del grupo.	2 puntos	Solo una parte del grupo ha realizado su trabajo y aportado ideas.	1 punto	El trabajo ha sido realizado por una sola persona del grupo.	0 puntos	El alumno no ha participado en la elaboración del trabajo.
		Calificación: de 0 a 32 puntos.									

Núria Xicota Tort
Coordinadora del Dpto. de Español
Munich Business School, Múnich (Alemania)



La cortesía verbal: la clave de la comunicación efectiva

En este artículo se expondrá la importancia de integrar el componente pragmático en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En concreto, se desarrollará el concepto de la cortesía verbal, se destacarán dos tipos de manifestaciones lingüísticas o estrategias de cortesía verbal, la atenuación y la intensificación, y se discutirá la importancia de trabajar dichas estrategias en el aula de ELE para evitar interferencias pragmalingüísticas y sociopragmáticas y así lograr una comunicación efectiva en las diferentes situaciones interlocutivas. No hay que olvidar que el fin último de toda conversación es alcanzar el acuerdo y la aceptación, aunque sea solo social (Briz, 2010), por lo que la gestión adecuada de las estrategias de cortesía verbal, así como los recursos lingüístico-pragmáticos de expresión de las mismas son de suma relevancia.

I. Introducción

La cortesía en general hace referencia a los códigos de conducta en las relaciones sociales que regulan el trato adecuado entre las personas (Albelda y Barros, 2018). Es a partir de los años setenta cuando se inicia la reflexión lingüística sobre dicho fenómeno social a partir de diferentes estudios realizados por especialistas anglosajones como Lakoff (1975), cuyas investigaciones se basan en las máximas conversacionales postuladas por Grice (1975), Leech (1983), quien postuló el Principio de Cortesía complementando el Principio de Cooperación de Grice, y Brown y Levinson (1987),

que destacaron las necesidades de cada miembro del grupo social de preservar su imagen, y salvaguardar la ajena.

Por su parte, la cortesía verbal o estratégica constituye uno de los temas sociopragmáticos fundamentales que rige la dinámica interaccional y que subyace en toda comunicación exitosa, eficaz y

efectiva (Briz, 2006). En consecuencia, la cortesía verbal constituye una necesidad observada y observable en entornos de aprendizaje de español como lengua extranjera. Por ello, cabe preguntarse cómo podemos los docentes abordar esta temática en el aula de ELE y cómo podemos despertar la consciencia pragmática de nuestro alumnado.

2. Hacia un nuevo paradigma

Muchos son los aspectos que favorecen y determinan el aprendizaje o adquisición de lenguas extranjeras¹. Desde la Lingüística Aplicada y desde diferentes perspectivas teóricas se ha intentado arrojar luz sobre los factores que inciden en los procesos de aprendizaje. En ese sentido, hay que destacar las variables externas al aprendiente como la metodología utilizada por el profesor o el propio contexto donde el aprendizaje tiene lugar. Por otro lado, están los factores cognitivos, es decir, aquellas variables relacionadas directamente con el aprendiente y que incluyen los aspectos afectivos, así como los procesos mentales y estrategias cognitivas subyacentes al procesamiento de la información o *input* con el que el aprendiente entra en contacto.

En la didáctica de las lenguas extranjeras, los distintos métodos o metodologías aplicados en el aula a lo largo de los años han ido obedeciendo a las conclusiones arrojadas por las investigaciones realizadas en diferentes marcos teóricos lingüísticos. Desde finales de los años ochenta del siglo pasado, y de acuerdo con el espíritu constructivista vigotskiano se ha señalado que la negociación del significado y la interacción social son

la base fundamental de la adquisición de lenguas. Las consecuencias de estos postulados no se han hecho esperar en el aula: el método comunicativo y concretamente el enfoque orientado a la acción constituyen hoy en día el eje sobre el cual pivota cualquier planificación curricular. Y de hecho, en el Volumen Complementario (en adelante, VC) del Marco Común Europeo de Referencia (2021)², referencia indispensable para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas, se reconoce esa naturaleza social del aprendizaje de la lengua al insistir en la visión del/la usuario/a o aprendiente de lenguas como un/a agente social que actúa en el ámbito social y ejerce una función en el proceso de aprendizaje (VC:38). El objetivo en el aula ha dejado de ser el estudio de la lengua en sí. El objetivo es la consecución de una tarea o un proyecto para la que la competencia comunicativa³

¹ En este artículo se prescindirá de la distinción desde el punto de vista psicolingüístico entre adquisición y aprendizaje de segundas o terceras lenguas.

² La publicación en inglés fue en el 2018 mientras que la traducción del documento al español tuvo lugar en el 2021.

³ Según el MCER, las competencias comunicativas de la lengua incluyen las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Con el desarrollo del método comunicativo la disciplina de la Pragmática, que da cuenta de los factores extralingüísticos que intervienen y determinan el uso del lenguaje en la comunicación (Escandell, 1996:14), empezó a cobrar importancia.

del aprendiente y el componente estratégico sean primordiales y determinantes.

Por otra parte, la globalización y la movilidad, aspectos tan dinamizadores a todos los niveles, así como la conectividad y el incremento de las comunicaciones entre las distintas partes del mundo conllevan el desarrollo de una competencia multilingüe y multicultural. En el contexto europeo, el plurilingüismo es percibido como un recurso importantísimo y las diferentes lenguas europeas son consideradas como una fuente de riqueza y un puente hacia la solidaridad y la comprensión mutua (Comisión Europea, 2005:2 cit. en VC, 2021). Recientes investigaciones llevadas a cabo en este ámbito se han centrado especialmente en el estudio de los textos lingüísticos visibles en los espacios públicos, es decir, han girado en torno al llamado paisaje lingüístico⁴.

«El foco en el alumno como agente social pone, de relieve, a su vez, el papel de la mediación en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras»

Entender a los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales significa que puedan aprovechar al máximo las experiencias y los recursos lingüísticos y

⁴ Uno de los estudios más importantes sobre el paisaje lingüístico fue realizado por Landry y Bourhis (1997). No obstante, el concepto de paisaje lingüístico también se refiere al análisis de la situación lingüística de un país o región a través de las muestras visibles en espacios públicos como rótulos, grafitis, etc. (Sciriha y Vassallo, 2001; Kreslins, 2003).

culturales para ser capaces de participar plenamente en contextos sociales, profesionales y educativos. Al mismo tiempo, implica también saber motivarlos a que sean conscientes de las diferencias y similitudes entre las lenguas y culturas para que puedan desarrollar aun más su repertorio lingüístico y cultural. El foco en el alumno como agente social pone de relieve, a su vez, el papel de la mediación en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Una de las principales novedades del VC ha sido la profundización del concepto de la mediación destacando el papel que el aprendiente puede desempeñar para la creación de un espacio y unas condiciones ideales para la comunicación y la co-construcción de un nuevo significado incentivando a los demás partícipes a construir o comprender un significado nuevo. Asimismo, en el VC se hace hincapié en la capacidad del/la usuario/a para transmitir nueva información de forma adecuada, para comprender las normas y comportamientos culturales y sociolingüísticos y, en caso de que fuera necesario, para gestionar y arreglar malentendidos. Se trata, en definitiva, de un modelo interaccional y transversal fundamentado en las habilidades blandas como la confianza y la empatía y en el que las competencias sociales adquieren una especial relevancia. Una de las consecuencias más inmediatas de este nuevo paradigma son los criterios de un uso efectivo de la lengua:

1. **La comprensibilidad** del mensaje tanto a nivel oral como escrito.
2. **La adecuación** (el registro y la lengua adecuados según el contexto).
3. **La cortesía**, entendida como estrategia para gestionar las relaciones interpersonales, prevalece sobre la corrección lingüística.

«Ser cortés significa saber evitar los conflictos en las situaciones interaccionales de modo que la actividad lingüística es al mismo tiempo una actividad social»

3. La cortesía verbal

3.1. Concepto y terminología

La cortesía verbal constituye un fenómeno comunicativo en el que convergen categorías de la pragmática lingüística y de la sociolingüística. Tradicionalmente la cortesía se entendía como el comportamiento de una persona para mostrar un cierto afecto, respeto o deferencia a los participantes de la interacción. Estas muestras de consideración son la base de la llamada etiqueta conversacional o cortesía normativa o social que se refleja en la lengua en un repertorio de fórmulas lingüísticas empleadas por los hablantes de cada cultura y que, al mismo tiempo, regula la organización social.

No en vano en el campo de la lingüística contemporánea, el concepto de la cortesía tiene un carácter más funcional y, en cuanto que fenómeno sociopragmático, se entiende como el “código de conducta en las relaciones sociales” (Albelda y Barros, 2018: 5) fruto de la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales. Ser cortés significa saber evitar los conflictos en las situaciones interaccionales de modo que la actividad lingüística es al mismo tiempo una actividad social. Y como actividad social, se trata de un fenómeno de acercamiento o aproximación al otro en busca de un equilibrio social. La cortesía en el ámbito discursivo pretende lograr la colaboración de los interlocutores y el desarrollo armónico

de la conversación (Briz, 2010).

En los años setenta y ochenta del siglo pasado, los especialistas Lakoff (1973), Brown y Levinson ([1978]1987) y Leech (1983) realizaron los primeros estudios sobre la cortesía verbal y destacaron su carácter estratégico. El libro de Brown y Levinson⁵ gira en torno a la noción metafórica de *face* o imagen entendida como la imagen pública que cada individuo tiene. La imagen es, en definitiva, el deseo que las personas sentimos de ser apreciados, respetados o valorados positivamente por los demás (imagen positiva). Por otro lado, la imagen también se refiere a la necesidad del individuo de no ser limitado o impedido en sus acciones (imagen negativa)⁶. Así pues, y de acuerdo con esta doble vertiente de la imagen, podemos constatar que los dos objetivos fundamentales de una comunicación eficaz y feliz son, en primer lugar, no dañar la imagen ajena y, en segundo lugar, salvaguardar la propia imagen. La cortesía verbal o comunicativa constituye el instrumento indispensable para alcanzar ambos objetivos. Y ¿cómo se consigue alcanzarlos? Básicamente

⁵ *Politeness. Some Universals in Language Use* (1987)

⁶ Partiendo de la idea de que en la interacción social los interlocutores deben respetar mutuamente sus imágenes positiva y negativa, Havertake (2000) sugiere que terminológicamente se debería sustituir cortesía positiva por cortesía de solidaridad y cortesía negativa por cortesía de distanciamiento. Dicha terminología tendría una correlación con la distinción entre los tipos de cultura de acercamiento y de distanciamiento presentada por Briz (2010) y que se analizará en el próximo apartado.

siguiendo dos estrategias: 1) la de acercamiento o aproximación (yo me acerco con mi mensaje al interlocutor) y cuya expresión lingüística, semántico-pragmática más prototípica es el acto verbal valorizante, intensificador o realzador como, por ejemplo, los halagos, cumplidos o agradecimientos; y 2) la estrategia de distancia lingüística, pero de acercamiento social representada por el acto verbal de la atenuación o mitigación. Se trata de un mecanismo para suavizar el mensaje con el fin de evitar malentendidos y amenazas a la imagen propia y a la ajena. En este último caso, el hablante se aleja del mensaje para acercarse a su interlocutor. No obstante, los mecanismos estratégicos de realce agradador y de atenuación pueden aparecer combinados (Briz, 2010).

3.2. La cortesía verbal: estrategias de atenuación y valorizantes

Acabamos de ver que la atenuación y la valoración constituyen dos de las estrategias más importantes de la cortesía. Pero, ¿en qué consisten estas estrategias? ¿Cómo se articulan?

Según Briz (2003), la atenuación es una categoría pragmática o una operación lingüística reguladora de las relaciones interpersonales y cuya función básica es la de minimizar la fuerza ilocutiva de los actos de habla. Los objetivos fundamentales son realzar el rol del oyente, ser cortés verbalmente y no herir la imagen del oyente. Para ello, el hablante puede suavizar el mensaje, quitar relieve, mitigar o esconder su verdadera intención. El recurso lingüístico prototípico de esta estrategia es el condicional. También suelen emplearse otras formas lingüísticas como los modalizadores (el verbo *poder*,

por ejemplo), adverbios de probabilidad como *quizás*, diminutivos, minimizadores (*un poco, solo*) o aproximativos (*más o menos*).

La segunda estrategia es la valorización. Esta persigue realzar el rol del hablante a través de cumplidos, piropos, halagos o intervenciones colaborativas de apoyo a lo dicho por los demás. En la interacción española y en algunas zonas argentinas estos actos son muy frecuentes, mientras que en otras culturas como la escandinava o la inglesa son más reticentes a emplear este tipo de actos.

Lo que parece ser universal es que cuando la imagen se ve amenazada durante la interacción se activan estos mecanismos o bien para realzar lo positivo, o bien para atenuar lo negativo. Lo que difiere culturalmente es tanto la frecuencia de uso como el contenido de las imágenes y de las amenazas. En ese sentido, cabe subrayar la distinción entre dos tipos de culturas: 1) las culturas de acercamiento, como la española o la argentina, basadas según Bravo (cit. en Briz, 2010) en la solidaridad, en la confianza y en un mayor compromiso afectivo entre los interlocutores; y 2) las culturas de distanciamiento social y discursivo, como la mexicana o chilena, en las que se tiende a respetar el ámbito y el espacio personales de los demás y a ser más cautos en las relaciones sociales. En el primer caso, la frecuencia de atenuación cortés es menor pero hay una mayor cortesía agradadora o valorizante, mientras que en el segundo encontramos, en general, un castellano más atenuado que el peninsular ya que la atenuación se emplea estratégicamente para compensar la distancia social y discursiva. En este tipo de cultura vemos también menos actos valorizantes.

Así pues, las diferencias interculturales

en la modalización de la cortesía pueden explicarse también a partir de la distinción entre culturas de más o menos acercamiento la cual queda reflejada en el siguiente esquema (Briz, 2010)⁷:

⁷ Briz (2010) indica que la distinción entre acercamiento y el distanciamiento (social y discursivo) no hay que entenderla como oposición, sino como un *continuum* gradual.



4. Transferencias de carácter pragmático

De acuerdo con los parámetros planteados hasta ahora, para que pueda producirse una comunicación intercultural plena el aprendiente de una L2 debe adaptarse y ajustarse a las categorías pragmáticas y pautas de interacción de la cultura de la lengua meta, puesto que como postula Escandell (1995) la modalización de los distintos aspectos pragmáticos difiere de cultura a cultura ya que es la propia cultura el factor que más influye en la interpretación adecuada de las formulaciones. El desconocimiento o el poco dominio de dichas categorías puede conducir a interferencias o errores pragmáticos, cuyas consecuencias pueden ser mucho más graves que los propios errores gramaticales, entre otras cosas, porque pone en peligro el principio de la cortesía o imagen social que regula los intercambios comunicativos. Si me permiten, me gustaría exponer una pequeña anécdota personal para ilustrar un ejemplo de transferencia

pragmalingüística⁸. El invierno pasado decidí alquilar un apartamento en una isla balear a través de una página web de alojamiento vacacional.

Al parecer, el propietario del inmueble era alemán y esta fue la respuesta que recibí después de preguntarle si el apartamento disponía de calefacción:

Oh, cariño. Disculpa. Sí, en esta casa tenemos calefacción, horno y también aire acondicionado en los dormitorios que también se puede calentar.

Aunque me pude imaginar lo que quiso decir con el aire acondicionado que se puede calentar, ciertamente me sentí más que perpleja a la vez que ofendida ante

⁸ Las transferencias o interferencias pragmalingüísticas hacen referencia a los malentendidos relacionados con la lengua. Cada cultura posee una variedad de fórmulas fijas o expresiones convencionales utilizadas en la interacción cotidiana para saludar, despedirse, pedir permiso o felicitar con una fuerza ilocutiva diferente en otras lenguas (Thomas, 1983 cit. en Escandell 2009)

la fórmula utilizada para saludarme. Sin duda alguna, se trata de la transferencia del saludo coloquial alemán *meine liebe* utilizada para mostrar cercanía y que equivaldría a la fórmula en español "querido/a". Probablemente el traductor que utilizó el propietario de la vivienda para poder responderme en español no estaba programado para tener en cuenta estos componentes sociopragmáticos.

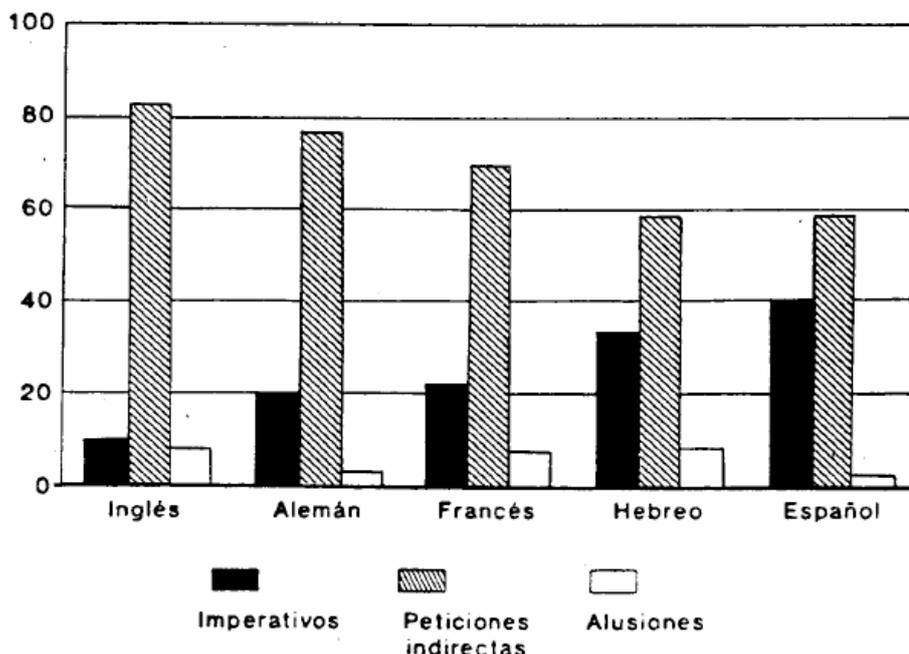
Por su propia naturaleza, las interferencias pragmlingüísticas son fáciles de detectar, sobre todo cuando se conocen los rituales comunicativos de la cultura de la que es originaria la interferencia. Las transferencias sociopragmáticas, en cambio, son mucho más sutiles ya que tienen que ver con las conceptualizaciones que cada cultura realiza de las relaciones sociales y de la conducta adecuada (Escandell, 2009). Este tipo de interferencias explicaría, por ejemplo, el contraste entre las sociedades holandesa y española respecto al agradecimiento: como los/-as españoles/-as nos sentimos obligados a dar las gracias en menos ocasiones que

los/las holandeses/-as, para estos, nuestro comportamiento verbal allí podría resultar algo brusco.

En resumen, para una comunicación efectiva es indispensable tener conocimiento de las fórmulas precisas de la lengua meta, así como las condiciones de uso de dichas fórmulas. Las investigaciones llevadas a cabo por Blum-Kulka y sus colaboradores ([1989] cit. en Escandell, 1995)⁹ ponen de manifiesto las distintas modalizaciones para determinados tipos de estrategias. En el caso de las peticiones hay tres estrategias fundamentales: el imperativo (*Abre la ventana*), las peticiones indirectas o fórmulas convencionales (*¿Puedes abrir la ventana?*) y las alusiones o insinuaciones (*¡Hace un calor aquí! ¿No crees?*). Todas estas estrategias las podemos encontrar en todas las lenguas pero su interpretación pragmática puede variar a pesar de la relativa afinidad cultural como puede verse en el siguiente gráfico:

⁹ Las investigaciones se realizaron con aproximadamente 700 informantes de cinco lenguas distintas: inglés, alemán, francés, hebreo y español.

Estrategias para realizar peticiones



El análisis de los resultados destaca, entre otros aspectos, la frecuencia del uso de los imperativos en el español (casi un 40 %), mientras que en el inglés no llega al 10 %. En consecuencia, el imperativo no atenuado como recurso verbal puede expresar un acto de amenaza a la imagen de los germanoparlantes o los anglosajones, quienes pueden interpretar el estilo negociador de los españoles¹⁰ como agresivo y descortés.

¹⁰ El porcentaje del uso de imperativos se corresponde básicamente al español peninsular. Dentro del mundo hispanohablante hay diferencias sustanciales y en países como México, Chile o Colombia, por ejemplo, más proclives a la atenuación, evitan más que los españoles el uso del imperativo no atenuado en las peticiones pues se percibe como descortés (Briz, 2010).

5. En el aula de ELE

5.1. ¿Trabajamos con los materiales adecuados?

Obviamente, para poder superar los problemas comunicativos descritos en el apartado anterior es recomendable, además de los contenidos léxicos, sintácticos, fonéticos y gramaticales, trabajar la pragmática intercultural en el aula porque no podemos olvidar el papel del aprendiente como mediador cultural: facilita la comunicación entre los hablantes pertenecientes a diferentes culturas tendiendo puentes entre la cultura de origen y la cultura de destino.

En su análisis de los componentes pragmáticos en los manuales de ELE, Sánchez Sarmiento (2005) concluye que, a pesar de la importancia de los aspectos pragmáticos para alcanzar una comunicación efectiva, muchos de los manuales de ELE explicitan y detallan

Todos estos hechos muestran la importancia de integrar el componente pragmático en los programas de enseñanza de lenguas. Asimismo, cabe destacar el papel de pragmática intercultural que señala precisamente la necesidad de considerar la cultura del alumno junto a la cultura y lengua metas como un mecanismo para superar choques culturales, errores pragmáticos y malentendidos con el fin de alcanzar una comunicación eficaz e intercultural. Pero ¿cómo se puede trabajar en el aula? ¿Cómo se favorece el desarrollo de la competencia pragmática en el aula? ¿Despiertan nuestros materiales la consciencia pragmática del alumnado? ¿Trabajamos realmente con los manuales adecuados?

los contenidos que posibilitarán la competencia lingüística de los alumnos, pero muy pocos incluyen el componente pragmático de la lengua. En muchos casos, conceptos pragmáticos, como la ironía, la parodia o la cortesía se mezclan con el lenguaje no verbal y los gestos, propios de la quinésica, y se presentan en el apartado de Cultura y Sociedad, al margen del referido a Lengua y Funciones (Sánchez Sarmiento, 2005:586).

Las actividades que pueden favorecer el desarrollo de la competencia sociopragmática son aquellas en las que el aprendiente puede actuar como agente social y en las que puede co-construir significado. Sánchez Sarmiento (2005) por su parte, presenta una tipología de actividades aplicables a la enseñanza de ELE en la que se incluyen, además, actividades de reflexión para potenciar el desarrollo de la consciencia pragmática:

- a. Actividades de interacción oral centradas en la negociación del significado.
- b. Actividades de interacción oral centradas en el vacío de información.
- c. Actividades sobre el uso de determinadas estrategias de comunicación.
- d. Actividades que incluyan cierto nivel de reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación.
- e. Actividades que lleven al conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos.
- f. Actividades con simulaciones y juegos de roles que supongan variaciones de registros de los interlocutores.
- g. Actividades basadas en la presentación de muestras de la lengua oral y escrita que incluyan variación de registros.

Indudablemente, el *input* presentado en el aula debe ser rico y variado y los textos, ya sean orales, escritos o audiovisuales, deben ser auténticos o autentificables y presentar variaciones de registro, de acentos regionales, de género, etc.

Nuestra responsabilidad como profesores consiste también en ser críticos con el tipo de material o manual con el que nuestros/-as alumnos/-as aprenden la lengua.

5.2. Dos ejemplos

En el capítulo 3 hemos visto que la atenuación es una de las estrategias de cortesía más relevantes para regular las relaciones interaccionales. También hemos señalado que un recurso lingüístico importante para articularla es el condicional. A continuación nos

gustaría presentar dos ejemplos¹¹ de cómo se pueden trabajar y tematizar los componentes pragmáticos en el aula.

En el primer caso, se trata de una actividad de comprensión lectora en la que se invita al aprendiente a reflexionar sobre el uso de los imperativos en español y a que considere cómo es en su lengua materna. Se motiva también al alumnado a que trabaje en grupos, lo que puede favorecer aún más el desarrollo de su consciencia y competencia pragmáticas. Recordemos que los trabajos de Blum-Kulka y sus colaboradores (1989) habían arrojado unos resultados que ponían de manifiesto la preferencia del uso del imperativo para las peticiones en el español peninsular.

En el segundo caso, se presenta un ejemplo de cómo trabajar el exponente lingüístico del condicional desde un punto de vista funcional y pragmático. En esta actividad se presentan suficientes muestras de lengua en un contexto profesional para que el alumno pueda reflexionar sobre las funciones comunicativas del condicional. Al mismo tiempo, se tematiza el uso del exponente lingüístico para expresar cortesía.

¹¹ Ejemplos extraídos del manual Turismo 2. Curso de español para profesionales, SGEL (2019). Se trata de un manual dirigido a estudiantes de Turismo.

Ampliamos

10 La cortesía y el imperativo en español

a ¿Crees que estas frases son verdaderas o falsas? Haz hipótesis y lee después el siguiente artículo para comprobarlas.

- En español se utiliza más el imperativo que en inglés o alemán.
- El uso del imperativo se considera descortés en español.
- Si alguien nos pide algo es mejor contestar utilizando dos veces la misma forma del imperativo.

¿Cuántos imperativos necesitamos en español?

El español es una lengua que utiliza mucho más el imperativo que otras lenguas: dos veces más que el francés y el alemán y cuatro veces más que el inglés. Hay que tener en cuenta que el uso de imperativo no se considera descortés cuando se utiliza en situaciones y contextos adecuados, aunque para los hablantes de otras lenguas pueda parecer bastante extraño. En otros casos, es incluso necesario utilizar la forma del imperativo dos veces para expresar amabilidad cuando nos piden algo. Así, por ejemplo, si alguien quiere entrar en tu oficina y te pregunta “¿Puedo pasar?” lo más cortés sería contestarle “Claro, pasa, pasa”. En caso contrario, la otra persona podría interpretar la respuesta como descortés y un poco brusca.

d Piensa en tu lengua materna. ¿En qué contextos se utiliza el imperativo? ¿Se utiliza en las mismas situaciones que en español? ¿Qué diferencias hay? Coméntalo en grupos.

El condicional

SE USA PARA:

- Dar **consejos o recomendaciones**
Yo iría a Casa Paquito.
Yo, en su/tu lugar, tomaría un taxi.
- Hablar de **deseos y situaciones hipotéticas**
Nos gustaría cenar marisco.
- Expresar **cortesía** en peticiones
¿Podría recomendarnos un restaurante?
¿Cómo podríamos llegar al aeropuerto?

También podemos usar el imperativo para dar consejos o recomendaciones de un modo más directo.

Vayan al banco.



3 Recomendaciones

a  El recepcionista de un hotel da recomendaciones a diferentes clientes. ¿Qué les recomienda en cada situación? Escucha y márcalo.

- Nos gustaría cenar en un buen restaurante esta noche. ¿Podría recomendarnos un buen restaurante de marisco y pescado fresco por aquí cerca?
 - Yo iría a Casa Paquito, se come muy bien y su especialidad es la langosta.
 - Yo iría al puerto, allí hay muchos restaurantes especializados en pescado...
- Nuestro vuelo sale a las cinco de la mañana y tenemos que estar en el aeropuerto a las tres, ¿cómo podríamos llegar al aeropuerto? Es que es muy temprano...
 - Yo, en su lugar, tomaría un taxi y lo reservaría el día anterior.
 - Yo les recomendaría tomar el bus nocturno que va directo al aeropuerto y es más económico.
- Mire, es que necesitamos cambiar unos pesos a euros. ¿Sería posible cambiar moneda aquí?
 - Lo siento mucho, en el hotel solo podemos cambiar dólares o libras esterlinas. Pero tienen una oficina de cambio muy cerca de aquí, a la vuelta de la esquina.
 - Lo siento mucho, no tenemos el servicio de cambio de divisas. Vayan a la oficina bancaria de Bancomás que está aquí mismo y les van a atender muy bien.

b Decide qué expresa el condicional en cada situación.

	Consejo	Situación hipotética o deseo	Cortesía en una petición
1 ¿Le importaría mostrarme su DNI? Lo necesitamos para el registro...			X
2 Si quieren cenar tranquilos, deberían apuntarse al primer turno, el de las siete, suele haber menos huéspedes...			
3 Mire, tengo una pregunta, ¿podríamos efectuar un cambio de habitación? Es que la nuestra es muy ruidosa...			
4 Nos encantaría ver el espectáculo de danza del Teatro Real. ¿Se puede hacer la reserva de entradas desde el hotel?			
5 ¿Podría firmar este formulario, por favor?			
6 Para llegar a la catedral, yo les recomendaría seguir la calle principal todo recto. Es el camino más rápido.			

Igualmente, en una actividad grupal en la que los aprendientes tienen como proyecto final la realización de un decálogo se presentan muestras de lengua oral que el alumno puede imitar y a partir de las cuales puede co-construir significado en la interacción. En esta situación comunicativa se provee al aprendiente con distintos ejemplos de atenuación (yo diría que... aunque...) para poder salvaguardar su imagen y no herir la de sus interlocutores.

9 El decálogo de un buen profesional

a En grupos, pensad en un cargo o profesión importante para el buen funcionamiento de un hotel. Haced una lista de sus habilidades y sus cualidades, así como de sus responsabilidades.

PROFESIÓN O CARGO:		
Cualidades	Habilidades	Responsabilidades
<i>ser cortés con los huéspedes</i>		

- En vuestra opinión, ¿qué cargo es importante para el buen funcionamiento de un hotel?
- Yo diría que el más importante es el chef, porque sin chef el restaurante no podría ofrecer nada para comer...
- Eso es cierto, aunque yo diría que...

6. Conclusión

La importancia de enseñar a manejar y gestionar las estrategias de cortesía, así como los recursos de expresión de las mismas es fundamental para lograr una comunicación eficaz y efectiva en un mundo cada vez más globalizado. Si bien muchas investigaciones se han centrado en el impacto que su desconocimiento tiene en entornos profesionales, no hay que subestimar el resto de contextos comunicativos pues la figura del aprendiente como mediador cultural se extiende a todo tipo de ámbitos (académico, profesional y privado).

Aunque las estrategias de cortesía parecen ser universales, hay suficiente evidencia empírica para afirmar que su conceptualización difiere culturalmente. Por ello, es imprescindible analizar los principios vigentes en cada cultura, ya que en caso contrario se podría interpretar como un gesto de antipatía, descortesía o

sentimiento de superioridad hacia el otro individuo o comunidad de hablantes.

Por último, hemos visto cuán importante es despertar una consciencia pragmática entre los aprendientes y que estos reflexionen sobre los diferentes grados de cortesía y las reglas pragmáticas de su propia cultura y las de la cultura meta: ¿dónde colocarían a su cultura en el *continuum* presentado por Briz (2010)? ¿Dónde se sitúa la de la lengua que aprenden en el aula? ¿Qué conflictos podrían surgir fruto de las diferencias culturales?

«Para una comunicación efectiva es indispensable tener conocimiento de las fórmulas precisas de la lengua meta, así como las condiciones de uso de dichas fórmulas»

Referencias

ALBELDA MARCO, M. y BARROS GARCÍA, M.J. (2018): “La cortesía en la comunicación”. Madrid, Arco/Libros-La Muralla

ALBELDA MARCO, M, y BRIZ GÓMEZ, A. (2009): “Aspectos Pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales”. Proyecto Fonocortesía: el componente fónico en la expresión de cortesía y descortesía verbal en español coloquial. Cap.5. Ministerio de Ciencia de Innovación de España, FFI2009-07034

BRIZ GÓMEZ, A. (2005): “Eficacia, imagen social e imagen de cortesía”. En Bravo, D. (ed.): Estudios de la (des)cortesía en español.

BRIZ GÓMEZ, A. (2006): “Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE”. En: Actas del programa de formación para profesorado de ELE. Munich: Instituto Cervantes, pp. 227-255. Disponible [en línea](#). Consulta: 01/12/2021.

BRIZ GÓMEZ, A. (2010): “La cortesía al hablar español. III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China”. Suplemento SinoELE. ISSN: 20765533. Disponible [en línea](#). Consulta: 15/11/2021.

CONSEJO DE EUROPA (2021). CVC. Marco común europeo de referencia para las lenguas. Volumen complementario. Consejo de Europa. Disponible [en línea](#).

ESCANDELL VIDAL, V. (1995): “Cortesía, Fórmulas convencionales y estrategias indirectas”. En revista española de lingüística 25/1, pp.31-66. Disponible [en línea](#). Consulta: 25/11/2021.

ESCANDELL VIDAL, V. (2009): “Los fenómenos de interferencia pragmática”. Monográficos, marcoELE, ISSN1885-2211/núm.9, 2009. Didáctica del español como lengua extranjera. Disponible [en línea](#). Consulta: 01/09/2022.

HAVERTAKE, H: (2000): “Estrategias de cortesía. Análisis intercultural” en Forma y Función 13 pp. 17-30. Disponible [en línea](#). Consulta: 30/06/2022.

SÁNCHEZ SARMIENTO, R. (2005): “El reflejo de la competencia sociopragmática en materiales de ELE”. ASELE. Actas XVI. Disponible [en línea](#). Consulta: 25/08/2022.

SANZ; C. y XICOTA, N. (2019): Turismo 2: Curso de español para profesionales. Madrid. SGEL



Explotación del *input* en la clase de español del turismo

El español del turismo es uno de los lenguajes de especialidad de la enseñanza de español con fines específicos (EFE) caracterizado por compartir rasgos de la lengua común, con una terminología y unos rasgos lingüísticos, pragmáticos y funcionales característicos¹.

En la siguiente experiencia didáctica, vamos a reflexionar sobre la importancia que también tiene el input en el aula de español del turismo y cómo este puede llegar al estudiante a través de una imagen, una frase, un diálogo breve, etc. Sin perder de vista el objetivo final (el aprendizaje del dicente), vamos a presentar variedad de materiales y herramientas con los cuales elaborar nuevas actividades para el aula de español del turismo que estimulen la imaginación y la afectividad con la finalidad de llenarnos de energía positiva e impartir nuestras sesiones con más entusiasmo.

I. Introducción: El español del turismo

El español del turismo es el campo en el que la lengua de especialidad se halla menos delimitada. Esto se debe a que incluye infinidad de sectores y subsectores profesionales y, por lo tanto, muchos contextos posibles y, también, diversidad de temas. Así, el español del turismo puede abarcar desde ámbitos relacionados con la empresa (la gestión empresarial, *marketing* y publicidad, etc.) y jurídicos (contratos de viajes, etc.) hasta temas más relacionados con el turismo en general y las varias clasificaciones que existen (tipos de alojamiento, viajes, agencias de viajes, restauración, etc.) y otros más generales, relacionados con países y sus destinos turísticos (geografía, historia del arte, gastronomía, fiestas y celebraciones, etc.).

Asimismo, dentro del ámbito profesional del turismo se puede distinguir, por un lado, el discurso entre especialistas y, por otro, el discurso de los profesionales con los consumidores. Mayoritariamente, el mundo del turismo se dirige al gran público con el fin de captar clientes o tratar con ellos².

En el aula de español para el turismo, esta diversidad de temas, contextos y niveles de formalidad puede introducirse con distintos tipos de *input* y de estrategias para los dicentes en esta lengua de especialidad, desde el nivel inicial hasta niveles más avanzados.

2. El *input* y el *input* comprensible en el aula EFE

Sin lugar a duda, el *input* desempeña un papel fundamental en las clases de ELE y también de EFE. En esta experiencia didáctica, entendemos *input* (o aducto) tal como lo define el Instituto Cervantes, es decir, “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”³. Es importante señalar que debe tratarse de *input* comprensible⁴, es decir, contextualizado, que responda a las necesidades del aprendiente y adecuado a su nivel de competencia.

Sin embargo, la comprensibilidad del *input* no radica en que únicamente contenga muestras lingüísticas que el dicente ya conoce, sino que este sea capaz de entender la esencia de un mensaje que alberga elementos desconocidos. De esta forma, este *input* comprensible se convierte en el puente entre el aprendizaje y la adquisición, ya que facilita el proceso de apropiación de datos o *intake* (aquellos datos del *input* que son comprendidos y almacenados en la memoria a corto plazo para incorporarse después en la memoria a largo plazo) por parte del dicente. Es el *intake* el verdadero responsable de que el proceso avance y pueda conducir finalmente a la producción lingüística (*output*) por parte del aprendiz⁵.

«La comprensibilidad del *input* no radica en que únicamente contenga muestras lingüísticas que el dicente ya conoce, sino que este sea capaz de entender la esencia de un mensaje que alberga elementos desconocidos»

2.1. El valor de las imágenes como *input* en el aula ELE y EFE

Sin embargo, los materiales que usamos en el aula como *input* no necesariamente se limitan a muestras de lengua orales y escritas contextualizadas. Krashen también menciona el valor de las imágenes como recursos no lingüísticos y el papel del profesor como generador de *input* comprensible⁶.

Todos hemos oído la frase de que una imagen vale más que mil palabras. Ciertamente, la imagen es una poderosa herramienta de aprendizaje para adquirir conceptos, ya que el cerebro es, sobre todo, un

archivador de imágenes más que de palabras. Sin embargo, el aula (ELE y EFE) es el lugar idóneo para que una imagen valga realmente esas mil palabras.

¿Cómo pueden contribuir las imágenes mudas, es decir, sin ir acompañadas de muestras de lengua oral o escrita, al aprendizaje de EFE? Porque favorecen el intercambio conversacional entre hablantes de diferentes niveles de competencia, incluso los aprendices principiantes. Basándose en la hipótesis del *input* comprensible, Long afirma que ese intercambio durante la conversación también conduce al desarrollo de la competencia lingüística, no solo por la recepción de *input*. Es decir, para que se produzca de forma efectiva la adquisición no es únicamente necesaria la entrada de *input*, lo es también la producción de *output*.

De esta manera, para Long⁷ este intercambio entre hablantes con diferente grado de competencia lingüística ya no se percibe únicamente como práctica eficaz de determinados aspectos lingüísticos. La clave radica en el proceso mediante el cual el *input* se hace comprensible durante el intercambio comunicativo, esto es, en la negociación del significado que se produce durante la interacción entre los aprendientes, o estos con el docente. De esta forma, en esos ajustes realizados mediante la interacción, el vínculo entre el *input* y el *output* necesariamente se estrecha y contribuye a la adquisición⁸.

Ese intercambio comunicativo se ve fomentado por el poder evocativo de imágenes tales como fotografías, ilustraciones, obras de arte, etc. que invitan a los aprendientes a describir o usar el poder de su imaginación para inventar historias, poemas y crear otro tipo de textos.

En su manual *The Mind's Eye: Using Pictures Creatively in Language Learning*, Maley, Duff y Grellet resaltan que una imagen sin palabras invita a hablar⁹. El nivel de lengua que producen estas imágenes dependerá del estudiante y no viene predeterminado, como ocurre con el material escrito, lo que hace posible usarlas como herramienta didáctica en cualquier nivel.

«El *input* se hace comprensible durante el intercambio comunicativo, esto es, en la negociación del significado que se produce durante la interacción entre los aprendientes, o estos con el docente»

2.2. Otros tipos de *input*: frases y textos breves

Además de las imágenes, en las clases de español del turismo podemos utilizar frases cortas acompañadas de imágenes, expresiones idiomáticas, refranes y eslóganes. Con estos tipos de *input* también se puede fomentar la participación de los dicentes basada en su imaginación, ya que recae en los ellos descifrar el significado, de manera que, en una misma sesión, haya tantas interpretaciones como alumnos. También posibilitan introducir *input* estructurado con el cual reforzar elementos, en su mayoría gramaticales, que deseamos que procesen los alumnos.

«Además de las imágenes, en las clases de español del turismo podemos utilizar frases cortas acompañadas de imágenes, expresiones idiomáticas, refranes y eslóganes»

3. Propuestas didácticas

A continuación, se presentan una serie de propuestas didácticas basadas en los diferentes tipos de *input* comentados arriba.

3.1. Fotografías



Esta imagen ofrece varias posibilidades de explotación, de más a menos controlada por el docente, para distintos niveles de lengua, desde A1 hasta B2. Así, esta fotografía nos permite:

- Introducir léxico de varios temas, como los medios de transporte, las distintas capacidades y habilidades requeridas en esta profesión, las características y de esos profesionales, etc.
- Guiar la conversación mediante preguntas que se centren en el aspecto profesional como, por ejemplo, cuál puede ser el día a día de un/a piloto aéreo, cuáles son sus tareas principales, qué tipo de formación necesita, etc. En

- este caso, si el docente lo considera adecuado, estas actividades pueden convertirse en actividades de *output* en las que se fuerce a los aprendientes a usar puntos gramaticales específicos, según su nivel de lengua, y facilitar de esta manera el proceso de adquisición.
- c. Fomentar la creatividad de los dicentes dejando que ellos comenten los temas que les inspira esta imagen. Los alumnos deben sentirse libres para hablar de varios temas como podrían ser: las profesiones en las que hay más número de mujeres (buscar ejemplos), los vuelos y los transportes (desde un nivel de A1 a un nivel B2), los avances de los medios de transporte, la creación de un hotel en el aire o de un crucero, etc.



En todos los niveles de lengua, se puede empezar introduciendo el contexto de esta imagen dejando que los estudiantes piensen quiénes son las personas de la foto, adónde van, de qué tipo de turismo

puede tratarse, etc. Igualmente, esta imagen facilita la introducción de temas relacionados con el turismo, en particular, tipos de turismo, por ejemplo. En un nivel básico (A1-A2), en una actividad más guiada, el docente puede introducir vocabulario preguntando, por ejemplo, la ropa que llevan estas personas y qué artículos llevan en la mochila para, luego, personalizarlo preguntando a los alumnos lo que ellos meterían en su mochila. Asimismo, esta imagen es ideal para introducir temas como los distintos tipos de rutas (monumental, gastronómica, etc.), según el tipo de turismo, o, como en el caso de esta fotografía, el Camino de Santiago.

La primera fotografía se enfoca en los profesionales de la industria del turismo (podría tratarse de cualquier otro ámbito como hostelería, restauración, etc.) y, la segunda, en tipos de turismo y aspectos culturales. Lo importante es seleccionar imágenes que inciten a la conversación entre los dicentes y otras opciones de explotación más cerrada acordes con su nivel de lengua y sus necesidades.

3.2. Fotografía con texto breve



La imagen de arriba es un ejemplo de los muchos que podemos encontrar en internet, en la que se combina una frase inspiradora (de Fitzhugh Mullan) con una imagen. En el aula EFE, ¿a qué puede llevar? En este caso concreto, se puede alentar a que los aprendientes comenten la frase, dando su interpretación u opinión sobre la misma. También pueden realizarse actividades de *output*, en las que estos comenten experiencias vividas para practicar el uso de pasados, hablen sobre sus expectativas a la hora de planificar o realizar un viaje, o sobre la utilidad o inutilidad de dar consejos, o de recibirlos.

Este texto en concreto también ofrece la posibilidad de realizar actividades en las que los dicentes deban conectar la forma del *input* con su significado. Así, se puede trabajar la perífrasis verbal “dejar de + infinitivo”, lo que llevaría a buscar otras perífrasis que encajaran para expresar esa misma idea (p. ej., “como ya no me preocupo, *he acabado por* tomar la decisión de disfrutar lo que me queda del viaje (o de mi carrera profesional, de mi vida)”. También se puede trabajar la forma del imperativo para dar consejos.

Una actividad alternativa es hacerlo a la inversa. Es decir, a partir de una frase inspiradora, presentada para los aprendientes o por el/la profesor/-a, los primeros deben buscar una imagen y, luego, presentar y explicar su elección. Este [enlace](#) es un buen sitio web donde encontrar *frases útiles*.

Cabe recordar que al elaborar materiales didácticos para el aprendizaje-enseñanza de EFE para aprendices adultos, la información gráfica tiene mucha importancia, ya que sirve para contextualizar la lengua y para proporcionar un marco cultural a los aprendientes en el que utilizar el idioma

que están aprendiendo. Los elementos visuales son muy útiles para desarrollar la interculturalidad¹⁰.

«Para aprendices adultos, la información gráfica tiene mucha importancia, ya que sirve para contextualizar la lengua y para proporcionar un marco cultural a los aprendientes en el que utilizar el idioma que están aprendiendo»

3.3. Frases cortas: expresiones idiomáticas, refranes y eslóganes

Expresiones idiomáticas

El reto de las expresiones idiomáticas en el aula EFE es que se trata de expresiones lingüísticas cuyo significado no es deducible de los elementos que la componen. Esta característica ofrece oportunidades de explotación en el aula EFE de una forma entretenida, en la que los alumnos se involucren y participen activamente.

En el español del turismo, un buen ejemplo puede ser “viajar a todo tren”. Con esta expresión corta con un vocabulario sencillo, los estudiantes (incluso de un nivel inicial, individualmente o en grupos) pueden imaginar cuál es su significado, el contexto de su uso y buscar una imagen que lo exprese. Luego cada dicente debe mostrar su imagen y explicar el significado. Una vez vistas todas las imágenes, y las diversas interpretaciones

de los estudiantes, el/la profesor/a explica su significado y contexto reales. Acto seguido, los aprendientes deben elegir cuál de sus imágenes se ajusta más al significado real. Una vez ya tienen esa información, pueden buscar otra imagen y comparar entre sí. “Ir viento en popa” o “contra viento y marea” son otras expresiones idiomáticas que pueden explotarse de esta manera en el aula de español del turismo.

Refranes

El refrán o paremia es una unidad fraseológica breve y sentenciosa, de origen anónimo y uso popular, compuesta generalmente de dos frases, fijada en el habla y que forma parte del acervo sociocultural de una comunidad hablante. Se trata de frases que enseñan o aconsejan sobre distintas cuestiones de la vida y que se han transmitido oralmente de generación en generación.

La explotación de los refranes puede ser similar a la del punto anterior. Por otra parte, existen otras opciones, como la que se presenta en los siguientes ejemplos:

- a. **“En todas partes cuecen habas”**. El significado de este refrán es que en todas partes hay problemas o situaciones complicadas.

Como propuesta de explotación para el español del turismo, primero el docente debe explicar lo que significa (dependiendo del nivel, lo que significa el verbo “cocer” y el sustantivo “habas”) y, si los alumnos proceden de distintos países, pedirles una expresión equivalente en su idioma con ese mismo significado. Así tenemos la oportunidad de hacerles reflexionar y discutir en clase sobre como cada país lo ha adaptado según

su propia cultura. Así, en español hablamos de “cocer habas”, mientras que en alemán se refieren a “ollas rotas” y, en los países anglosajones, esta idea se expresa con “perros que muerden”. Una explicación más a fondo de este refrán y su adaptación en otros idiomas se puede encontrar en la lista de paremias del [refranero multilingüe del Centro Virtual Cervantes](#). Obviamente, este tipo de input ya requiere a alumnos con un nivel de B1. De esta forma se fomenta el desarrollo intercultural y se reflexiona sobre diferentes culturas y su uso de la lengua.

- b. **“Allá donde fueres, haz lo que vieres”**. Este refrán expresa la necesidad de acomodarse a las costumbres y usos del país de destino. Su particular forma gramatical, con el uso de futuro imperfecto simple de subjuntivo, que no es de uso común en la actualidad, excepto en el campo jurídico, hace conveniente una explotación como *input* estructurado. Una vez presentado este tiempo y modo verbal, y lo que expresa, se puede retar a los aprendientes a que expresen la misma idea con un español más común, cambiando el tiempo verbal. Se puede consultar más información sobre este refrán en este [enlace](#).

Eslóganes

El diccionario de la RAE define eslogan como “fórmula breve y original utilizada para publicidad como propaganda política, etc.” Los eslóganes ofrecen la oportunidad de introducir los rasgos lingüísticos y estilísticos propios del *marketing* en el campo del turismo; además de creatividad

y brevedad, estas concisas frases exigen el uso de verbos que den fuerza al mensaje que se desea transmitir, por ejemplo. También encontramos juegos de palabras, contrastes, onomatopeyas y otros recursos estilísticos y, además, este tipo de eslogan publicitario suele ir acompañado de imágenes que lo ponen de relieve.

Conviene elegir un eslogan abierto, es decir, en el que no sea evidente el producto o servicio que se ofrece ni su destinatario, para que dé más juego en su explotación en el aula

Además de su análisis lingüístico, un eslogan (elegido por el docente), como sería el ejemplo de arriba, permite enfocarse en el aprendizaje del negocio turístico. En este sentido, una posible explotación es la creación de una campaña publicitaria en torno a este eslogan. Los alumnos deben pensar en la idea de negocio (una agencia de viajes, un hotel, un restaurante, ...), el producto o servicio que promocionan (un viaje, un destino turístico, una ruta turística, ...), el público objetivo, los medios de difusión (tradicionales y virtuales) y buscar una imagen que lo acompañe. En esta actividad, los docentes se involucran en un proyecto creativo con el cual, al mismo tiempo, desarrollan la habilidad de utilizar el lenguaje específico propio de esta área de los negocios.

Una segunda posibilidad de explotación es que, una vez visto y analizado el modelo de eslogan elegido por el docente, sean los propios aprendientes quienes creen un eslogan que les obligue a centrarse en las particularidades lingüísticas y estilísticas de este tipo de frases: concisas, simples, directas y apropiadas.

Cualquier destino a tu alcance; ¡preparate para viajar!

4. Conclusión

El objetivo de presentar este tipo de *input* es fomentar la producción oral de los dicentes con el objetivo de que desarrollen su proceso de aprendizaje del español del turismo. Un elemento esencial para que todas las propuestas anteriores produzcan los resultados marcados en el objetivo inicial de la actividad es que apelen a la motivación y creatividad del alumno. De esta forma, uniendo el factor cognitivo con el afectivo, se fomenta el aprendizaje de una segunda lengua. Para que la adquisición se produzca es también fundamental mantener la atención del aprendiz y su motivación. Todo ello se puede conseguir personalizando la historia (incluyendo como personajes al profesor, a algunos alumnos, a personas famosas de cualquier ámbito, etc.), recurriendo al humor y, muy especialmente, mediante la teatralidad y la exageración de las emociones.

«Para que la adquisición se produzca es también fundamental mantener la atención del aprendiz y su motivación»

Referencias

- ¹ ÁLVAREZ LÓPEZ, F. (2005). “El español del turismo: propuesta de una tarea”. En *RedEle*, Vol 2, No. 5.
- ² GÓMIZ, S. F. (2002). 8. Español del turismo. *Guía para la clase de español con fines específicos: Ciencias sociales y jurídicas*, 170
- ³ Instituto Cervantes, 2006. *Diccionario de términos clase de ELE*. [en línea]
- ⁴ KRASHEN, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- ⁵ LEÓN-MANZANERO, Ana (2016). La importancia del input comprensible en la enseñanza de español a principiantes. En *La enseñanza de español como lengua extranjera en el Báltico. Selección de artículos de las II Jornadas de ELE en Tallin*. Universidad de Tallin. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/337679705_La_importancia_del_input_comprendible_en_la_ensenanza_de_espanol_a_principiantes
- ⁶ KRASHEN, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- ⁷ LONG, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in SLA. En W. Ritchie y T. Bhatia. (Eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*, 413-468. New York: Academic
- ⁸ Íbidem
- ⁹ MALEY, A., DUFF, A. y GRELLET, F. (1980) *The Mind's Eye: Using Pictures Creatively in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- ¹⁰ VALERA MÉNDEZ, R. (2005). “Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos”. *Actas XVI de ASELE (2005)*. Eds. Alfredo Álvarez et al. Asturias: Universidad de Oviedo, 2006



El uso de los podcasts educativos para fomentar la expresión oral en la ALCE de Países Bajos

En este artículo se presenta una experiencia docente llevada a cabo en la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Países Bajos durante la primavera de 2022. En ella, el equipo docente recibió una formación en cómo diseñar y llevar al aula los podcasts educativos, para luego organizar un concurso entre todo el alumnado.

Aparte de la experiencia educativa mostrada en la segunda parte del artículo, en la primera parte se hace un breve repaso al marco teórico de los podcasts en educación, incluyendo su definición, ventajas, posibilidades y consejos para el diseño de actividades.

I. Introducción

El artículo que se presenta a continuación trata acerca del uso de los podcasts como recurso educativo en el aprendizaje del español, en concreto a través de una experiencia realizada en la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Países Bajos. Para ello es conveniente aclarar primero en qué consiste esta modalidad educativa. De acuerdo con la legislación española, las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, enmarcadas en la Acción Educativa Española en el exterior, son un programa del Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte que proporciona, de forma gratuita, clases complementarias de lengua y cultura españolas a hijos/as de españoles residentes en el exterior. Con este fin, la administración educativa española organiza enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas a través de aulas creadas al efecto. A su vez, estas aulas se ordenan en Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE), cuya creación y supresión compete al Ministerio de Educación y Formación Profesional, de acuerdo con el de Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. El alumnado de las aulas de lengua y cultura españolas se encuentra integrado en el medio escolar y social del país donde residen. El objetivo prioritario de este programa es ahora el mantenimiento de los vínculos de los ciudadanos españoles residentes en

el exterior con su lengua y cultura de origen, desde el convencimiento del valor que ello aporta, para el enriquecimiento personal de estos ciudadanos y para la difusión del acervo cultural español en sus países de residencia¹.

Cada Agrupación redacta a principio de curso un Plan Anual donde, entre otras muchas cosas, se especifican las actividades complementarias que se van a llevar a cabo en cada aula. La actividad que a continuación se detalla se llevó a cabo en la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Países Bajos durante el curso 2021-2022, en las 23 aulas que la componen.

¹ Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas.

2. El uso de los podcasts en educación

En las clases de enseñanza del español en ALCE abordamos nuestra tarea basándonos en un enfoque integral, e intentamos trabajar el idioma desde sus cuatro destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Es por ello que en nuestra labor diaria intentamos buscar un equilibrio en el tiempo dedicado a ellas, y generalmente tratar de reforzar aquella que más lo necesita. Como se ha mencionado antes, aparte de las clases semanales regulares, cada curso proponemos y desarrollamos una serie de actividades complementarias, con las que pretendemos dar respuesta a los objetivos que nos proponemos en el Plan Anual. Durante el curso 2021-2022 uno de los objetivos propuestos fue el trabajar

la expresión oral de nuestro alumnado, y es ahí donde surgió la idea de hacerlo a través de los podcasts.

Un podcast puede definirse como un archivo de audio que puede escucharse desde cualquier dispositivo electrónico, ya sea un ordenador, un teléfono móvil, tableta u otro reproductor de audio. Generalmente se encuentran alojados en plataformas gratuitas, a las que se puede acceder libremente. El hecho de que puedan ser creados y difundidos fácilmente ha facilitado que sean utilizados en numerosos campos, como pueden ser el entretenimiento, opinión, noticias, reseñas, ciencia, y como no, el ámbito de la educación.

Si nos centramos en la docencia, está

claro que los podcasts ofrecen amplias posibilidades a los docentes a la hora de transmitir conocimientos, especialmente en diferido, ya que se puede acceder a ellos en cualquier momento. Pero donde quizás puedan obtener sus mejores resultados es si son los propios estudiantes los que se animan a crearlos, ya que esto supone un proceso mucho más complejo, donde se incluya un trabajo previo de preparación y diseño. Las posibilidades aquí son muy amplias, desde repaso y ampliación de contenidos escolares, hasta diarios de aprendizaje, entrevistas... Lo que está claro es que dentro de un marco de aprendizaje de las lenguas se estarían trabajando ampliamente las habilidades orales.

El potencial de los podcasts como recurso docente para desarrollar destrezas orales en otras lenguas queda recogido en un artículo publicado por Bárcena y Santiago, profesores de la Universidad de la Rioja y la UNED. En él mencionan que el uso de contenidos de audio, que el estudiante ha de analizar y trabajar, o incluso creando los suyos propios, potencia el aprendizaje autónomo y personalizado. Como consecuencia, llevar a cabo estos procesos conduce al alumnado a tener que realizar un esfuerzo para crear un producto coherente y eficaz. Además de ayudarle a desarrollar competencias digitales. En palabra de los autores, “hay evidencia de que los podcasts tienen multitud de beneficios educativos para la mejora de los distintos aspectos que conforman la competencia oral de una lengua, como la pronunciación, la entonación, la fluidez y las estrategias de cortesía conversacional, por nombrar algunos”².

A nivel técnico es importante

² <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/podcast-como-recurso-educativo/>

«El hecho de que puedan ser creados y difundidos fácilmente ha facilitado que sean utilizados en numerosos campos»

mencionar que la creación y edición de podcasts está al alcance de cualquiera, ya que solo es necesario un dispositivo capaz de grabar audio (teléfono móvil, tableta...) con conexión a internet, para poder compartir la grabación en alguna de las plataformas que acogen podcasts. Por supuesto, se puede mejorar la calidad de la grabación empleando algún tipo de micrófono externo, y también con un ordenador con algunos de los software gratuitos existentes de edición de audio, siendo uno de los más conocidos *Audacity*. A todo esto tenemos que añadir la ventaja de que al ser audios, no tenemos problemas de privacidad al no compartir imágenes de los participantes.

Algunos de los principales beneficios³ que se pueden obtener del uso de podcasts educativos en el aula son los siguientes:

- **Establecer un vínculo entre docente y estudiantes**

La inclusión de podcasts en el material didáctico lleva el terreno al uso de la tecnología con la que comúnmente los estudiantes están más familiarizados. También se posibilita que contenidos de entretenimiento puedan tener usos didácticos, y la clase puede tornarse más

³ <https://observatorio.tec.mx/edu-news/cinco-beneficios-podcasts-educacion>

relajada y amigable ayudando a crear un vínculo entre los alumnos y el profesor que fortalezca el diálogo y enriquezca el proceso de aprendizaje.

- **Disponibilidad al momento**

Los podcasts están disponibles todo el tiempo, desde cualquier lugar con conexión a internet. La biblioteca de temas es muy extensa, por lo que existe una gran cantidad de contenidos sobre cualquier tema que el alumno necesite aprender. Esto fomenta que el estudiante tome un rol más activo en su aprendizaje y habilita modelos educativos innovadores.

- **Mejorar el aprendizaje de idiomas**

Un elemento fundamental para aprender otro idioma es la capacidad de escucharlo y entenderlo. Por esto, los podcasts son una gran herramienta auxiliar para ejercitar constantemente la capacidad de escucha en el idioma que el alumnado esté intentando dominar. El docente puede, inclusive, involucrar a los estudiantes para elegir el podcast que más les interese. De esta forma, los alumnos pueden tomar algo de control sobre la forma en que aprenden y estarán más interesados en los contenidos.

- **Impulsar una participación diversa**

La mayoría de los métodos tradicionales de enseñanza parten de la lectura. Cuando este mismo método se usa para todas las materias, puede provocar fatiga y falta atención por parte de los estudiantes,

complicando la concentración y comprensión de los materiales didácticos. Los podcasts con contenidos informativos y educativos ofrecen un cambio de ritmo que ayuda a mantener la atención del alumno y entrena su capacidad de escucha, además de facilitar la conversación que da contexto al conocimiento y lo afianza.

- **Estimular el pensamiento crítico**

Los podcasts de contenido académico o didáctico normalmente nutren su discurso de diversas fuentes y, muchos de estos, las citan, dando a los estudiantes la oportunidad de investigar y conocer más sobre el tema. Así se puede validar la información obtenida en los contenidos de los podcasts y comenzar a entrenar en los estudiantes el pensamiento crítico a través de investigación y discusión en clase.

Por último, y tal y como citan Santiago y Bárcena⁴ en su artículo, es muy importante que los docentes presten especial interés al diseño de las actividades donde se involucren los podcasts. Algunas pautas a seguir podrían ser las siguientes:

- La selección de los temas debe ser lo más específica posible. También se considera factible la creación de capítulos que introduzcan o den una idea global de un contenido más amplio.

⁴ SANTIAGO, R. y BÁRCENA, E. (2016): "El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles". [Disponible en línea.](#)

«La creación y edición de podcasts está al alcance de cualquiera»

- La integración de este tipo de material debería ser conceptualizada como parte del contenido de aprendizaje de la materia, no como un elemento adicional.
- Los elementos comunes a todos los capítulos deberían ser, por lo menos, tres: introducción y objetivos, contenidos y conclusión.
- El guion debe ser predominantemente proactivo: resulta aconsejable ir realizando preguntas que lleven al alumno a pensar, para después optar por una respuesta o por un camino que lleve a encontrarla.
- En el caso de utilizar grabaciones ya existentes: música, grabaciones de personajes históricos, citas habladas etc., habrá que contemplar todo lo relativo a los derechos de autoría o reproducción.
- Supone que el docente “se acerca” y orienta su metodología a esta nueva “generación digital” cuya relación cotidiana con la tecnología es muy diferente de las generaciones anteriores.
- Cabe destacar, entre estas pautas, la idea de que debe evitarse tanto el aislamiento y la desconexión de la actividad respecto al conjunto de la experiencia educativa, como la escucha pasiva del podcast. Bien al contrario, la actividad debe llevar al usuario a ser proactivo, por ejemplo, realizar una tarea, revisar un material, llevar a cabo una experiencia de campo, una autoevaluación, un trabajo colaborativo, contraste de información, etc.

3. Formación docente en creación y edición de podcasts

Una vez que desde el equipo docente de ALCE Países Bajos decidimos realizar una actividad de creación de podcasts educativos, lo primero que se hizo fue diseñar una formación técnica de los docentes en esta área. Para ello apostamos por contar con Tamara Atienzar Nova, periodista y locutora en [Radio Alma](http://radioalma.be/)⁵, quien ya había colaborado en años anteriores con ALCE. Cuando contactamos con Tamara y le contamos nuestra idea, ella se puso manos a la obra y diseñó nuestra formación en tres sesiones, que se llevaron a cabo a través de videoconferencia durante el mes de febrero de 2022.

De las tres sesiones realizadas, la primera fue de carácter más teórico, y en la dos siguientes se combinó esta teoría con la puesta en práctica de lo aprendido. Según el guion de Tamara, se abrió la sesión presentándonos y con un breve diálogo sobre los objetivos de la formación, las necesidades y las ideas que los docentes tienen de antemano para ver qué esperan de la formación y de qué forma podemos dar respuesta a ello. Después hicimos una lluvia de ideas sobre los contenidos de las clases de ALCE sobre los que nos gustaría trabajar o adaptar al formato de radio.

Tras la breve introducción, la ponente dio su definición de podcasts, siendo estos una serie de episodios grabados en audio y transmitidos online. Pueden ser grabados en diferentes formatos. La

⁵ <http://radioalma.be/>



Primera sesión de formación podcasts (03/02/2022)

ventaja del podcast es que el usuario lo escucha cuando desea hacerlo. Podríamos simplificarlo de manera bien sencilla diciendo que el podcast es un YouTube sólo de audio.

En cuanto a las posibilidades y ventajas que ofrecen los podcasts en el ámbito educativo, dentro del área lingüística destacan la práctica de redacción de un guion y escaleta, y la mejora de la expresión oral, la dicción, la corrección gramatical, la vocalización y la entonación. Para el trabajo en equipo destaca la realización de trabajos cooperativos, el fomento de la integración y la participación. Para abordar el aprendizaje tecnológico contamos con la instalación del equipo de edición digital y los micrófonos, el manejo del software de edición, etc.

En esta formación se habló de que el proceso de creación del podcast comienza con una idea. Para desarrollarla, es importante especificar qué queremos conseguir y cómo lo vamos a lograr. Una vez sepamos lo que queremos lograr y tengamos ideas sobre cómo lo haremos, es el momento de realizar la escaleta, una especie de esquema que nos ayudará a

definir los temas o secciones y el tiempo que dedicaremos. Será la base para desarrollar el guion donde aparecerá el texto que locutaremos, los audios y la música que utilizaremos.

Una vez vistos algunos ejemplos de escaletas, fue el momento de pasar a la práctica. Primero, escribimos en un *Padlet* ideas que queríamos convertir en podcasts o que creíamos que eran interesantes para trabajar con el alumnado. Entre todos, elegimos dos y escribimos qué queríamos trabajar con ello. Una vez superada esta fase previa, finalmente decidimos el tema del podcast e hicimos dos grupos para presentar dos propuestas de escaleta con contenidos para el guion.

Uno de los pasos claves a la hora de ponerse a trabajar con podcasts es dominar un programa de grabación y edición de audio. Por ello, a pesar de haber muchos programas existentes en el mercado, Tamara nos recomendó usar *Audacity*, por su facilidad de uso y lo completas que son sus prestaciones. Para ello, vimos un ejemplo de cómo usarlo en la práctica, y después tuvimos la oportunidad de practicar nosotros

mismos con unos audios genéricos que compartimos. Algunas de las prácticas que realizamos consistieron en importar, recortar, agregar más audios, añadir

música, normalizar efectos, exportar...

«El proceso de creación del podcast comienza con

4. El I Concurso de Podcasts de la ALCE de Países Bajos

una idea»

Tradicionalmente se han venido realizando cada primavera de los últimos cursos diferentes concursos en la ALCE. Las temáticas y formatos han sido variadas, desde concursos de dibujo inspirados en Dalí, a concursos de poesía o relato corto. Pero en esta ocasión quisimos que el formato fuera innovador, por eso una vez concluida la formación del equipo docente para la creación y diseño de podcasts, nos pusimos manos a la obra para darle forma al primer concurso de podcasts en ALCE.

El primer paso que seguimos desde el profesorado fue reunirnos para, en primer

lugar, definir la temática del concurso y sentar las bases del mismo. A la hora de elegir el tema, como cada año, buscamos un tema que tratara la cultura española y pudiera ser abordado por todas las diferentes edades del alumnado de nuestras aulas. Finalmente, el tema elegido fue “Los Pueblos de España”, ya que vimos que dentro de este contexto se podrían trabajar diferentes aspectos culturales como la gastronomía, el arte, el ocio, la historia de cada pueblo...

A continuación redactamos entre todos las bases del concurso, que quedaron plasmadas en el siguiente cartel diseñado por las docentes Julia Pons y Esperanza Meseguer (al igual que el resto de carteles

BASES DEL CONCURSO

Todos los participantes recibirán un diploma por su esfuerzo.
Los trabajos, cuya propiedad intelectual sería cedida a favor de ALCE Países Bajos, se publicarán en la web de dicho programa educativo.
La participación implicará la aceptación de estas bases, cualquier incumplimiento, declarará el trabajo como nulo.

PREMIOS

SE ELIGIRÁN A DOS ESTUDIANTES POR NIVEL, LOS CUALES RECIBIRÁN SUS PREMIOS CORRESPONDIENTES. ADEMÁS, AQUELLOS PODCASTS QUE RESULTEN GANADORES, SERÁN PUBLICADOS EN LA EMISORA DE "RADIO ALMA"

JURADO

Director: Javier Herreros Gil
Docentes: Trinidad Argüelles Castro
M^a José Cuesta Sánchez
Lourdes Giménez Sánchez
Esperanza Meseguer Navarro
Guillermo Moseno Mellizo
Gema Pérez Bazaga
Julia Pons Montenegro

OBJETIVO: Crear un podcast con sus secciones correspondientes.

PARTICIPANTES: Todo el alumnado de las aulas ALCE Países Bajos.

TEMÁTICA: "Pueblos de España"

PRESENTACIÓN/FORMATO: Utilizar el formato mp3. Los podcasts serán enviados al docente presencial del aula, indicando el nombre del autor o autora, el nivel y aula al que pertenecen. Tendrán una duración máxima de 4 minutos.

CREACIONES ORIGINALES: Los podcasts no pueden ser copia de otros creadores.

CRITERIOS DEL JURADO: Creatividad, calidad del montaje, lógica de las secciones y aportación al conocimiento de la "Cultura Española".

PLAZO DE ENTREGA: Hasta el 8 de mayo de 2022.

RESOLUCIÓN PREMIADOS: Día 19 de mayo de 2022

JURADO: Profesorado de las aulas ALCE Países Bajos.

CATEGORÍAS: 5 Categorías.

A1 / A2 / B1 / B2 / C1

Bases del Concurso de Podcasts "Los Pueblos de España"

y diplomas):

Basándonos en la experiencia de los concursos de años anteriores, en las bases aclaramos todos los aspectos relativos al tema, los participantes, el formato de presentación, categorías, plazos y el jurado del concurso. Es interesante destacar que finalmente decidimos crear cinco categorías, con los cinco niveles que tenemos en nuestras aulas. Y también propusimos una duración máxima de

4 minutos, intentando homogeneizar y acotar los trabajos presentados.

Con las bases ya creadas, nuestro siguiente paso fue el de dar a conocer el concurso entre la comunidad educativa. Para ello pensamos que lo más eficaz sería diseñar un cartel y un tríptico, que podrían ser imprimidos para mostrar en las aulas, y por supuesto también ser compartidos digitalmente tanto en nuestra [página web](#), como en las redes sociales de ALCE y en los grupos de Whatsapp de las familias. El

CONCURSO PODCAST
"LOS PUEBLOS DE ESPAÑA"

PARA ALUMNAS Y ALUMNOS
ALCE DE CUALQUIER NIVEL

PLAZO DE ENVÍOS HASTA EL 8 DE MAYO DE 2022

Elige un pueblo de España y crea tu propio podcast. Entrevista a tus abuelos, tíos, familiares...o simplemente hâblanos del pueblo que más te haya gustado de España; de su geografía, de su historia, de sus fiestas, sus costumbre... ¡o lo que se te ocurra!

ENVÍA TU PODCAST EN FORMATO MP3
INDICANDO TU NOMBRE, AULA Y NIVEL
AL EMAIL DE TU PROFESOR DE AULA PRESENCIAL

AGROPACIÓN DE LENGUA Y CULTURA EN PAÍSES BAJOS

www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos

Cartel del concurso de podcasts



Tríptico informativo del concurso de podcasts

resultado final puede verse a continuación:

Un aspecto que tuvimos en cuenta a la hora de crear los plazos del concurso fue el incluir las dos semanas de vacaciones que en Países Bajos los estudiantes tienen a finales de abril y primeros de mayo. Con ello pensamos en darles la oportunidad de poder trabajar en sus creaciones en esos días, además de que muchas familias viajan a España esas fechas y podrían aprovechar para indagar en persona en la historia y tradiciones del pueblo elegido.

Tal y como planeamos, en las semanas previas al concurso cada docente explicó en clase en qué iba a consistir el mismo, y también aprovechamos para hacer prácticas con el alumnado. Para ello, dentro de la formación recibida incluimos la compra de un micrófono para cada

docente, que fueron utilizados en estos ejercicios en el aula. Hay que decir que el uso de estos micrófonos motivó mucho al alumnado, que lo vieron como algo innovador en clase.

Una vez terminado el plazo de presentación de trabajos, y con la incertidumbre de no saber cuántos estudiantes se animarían a participar en este novedoso formato, recibimos la grata noticia de contar con 41 podcasts presentados, repartidos por nivel de la siguiente manera: 3 podcasts de A1, 12 podcasts de A2, 12 podcasts de B1, 9 podcasts de B2 y 5 podcasts de C1. Además, es interesante añadir que también hubo mucha variedad geográfica, con participantes de casi todas las regiones españolas, como se puede ver en el siguiente [mapa interactivo](#) creado



Mapa interactivo de los podcasts presentados al concurso

por el profesor Guillermo Moreno:

Con todos los trabajos recibidos y el plazo de entrega finalizado llegó el turno del jurado para elegir a los ganadores de cada categoría. Y no fue una tarea fácil, ya que había muy buenos podcasts en todos los niveles. Hubo muchas ideas originales, desde la introducción en el audio de

músicas tradicionales de la zona hasta entrevistas a habitantes del lugar elegido. Pero tal y como se establecía en las bases, el jurado tuvo que elegir a dos ganadores por nivel, los cuales fueron publicados en el fallo del jurado en la página web de ALCE en la fecha acordada. A partir de ese momento, lo primero que hizo cada docente fue rellenar y enviar un diploma



Diploma de participación en el concurso de podcasts

de participación al resto de participantes, utilizando el siguiente modelo: Finalmente, los ganadores y ganadoras del concurso pudieron recibir sus premios en clase de manos de sus profesores, consistentes en un micrófono para crear sus propias grabaciones y en un libro

en español. Aparte de estos premios, también pudimos contar una vez más con la colaboración de Radio Alma, donde se ofrecieron a emitir en su programación semanal los podcasts ganadores. Como recuerdo de esta entrega de premios se hizo un pequeño [vídeo](#) que se compartió

5. Conclusión

con todas las familias de ALCE.

A modo de conclusión cabe decir que desde el equipo docente estamos muy satisfechos con haber podido introducir el concepto de podcast en nuestra labor educativa en la ALCE de Países Bajos. Al tratarse de un método innovador y con un fuerte componente tecnológico, ha resultado muy motivador para la comunidad educativa, y en especial para el alumnado. Además hemos podido reforzar el ámbito de la expresión oral, que era uno de nuestros objetivos de este curso. Y por supuesto, este trabajo con audios educativos ha servido para reforzar otros aspectos como el trabajo en equipo, la capacidad de investigación, o la profundización en numerosos aspectos culturales de España.

En lo relativo al Concurso de Podcasts, en líneas generales el resultado ha sido muy positivo, habiendo conseguido una buena participación y unos trabajos

de mucha calidad. Para la organización hemos contado con la experiencia en el desarrollo de concursos en años anteriores, lo cual ha sido de gran ayuda.

Por último, sirvan estas líneas para animar a todos los docentes a formarse en la utilización de podcasts y en llevarlos a sus aulas, donde podrán beneficiarse de todas las ventajas mostradas en este artículo.

Referencias

SANTIAGO, R. y BÁRCENA, E (2016):“El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles” en *Porta Linguarum*, N.º Extra 1, pp. 61-72.



La cultura de la gastronomía en España

En este artículo, Alfredo Pérez Berciano reflexiona sobre algunos tópicos y costumbres del mundo gastronómico y ofrece algunas actividades educativas y culturales, siempre orientadas a evitar malentendidos y confusiones en la inmersión y a permitir que el estudiante descubra ese aspecto sociocultural de la nueva lengua adquirida.

I. Introducción

Empezaré diciendo, para que conste en acta, que me gusta comer. Lo reconozco. Disfruto como un niño con los entresijos de cada plato, los sabores de sus salsas, la compañía que me custodia el momento, el lugar en el que se produce y la sinestesia de mis sentidos al darle uso al paladar, qué hermosa palabra esa, sinestesia, que por cierto arriba desde el griego y que vendría a significar ese instante mágico que contiene un cúmulo de sensaciones. Y que conste que en literatura, la sinestesia también es una figura retórica que atribuye una sensación de nuestros sentidos, olfato, gusto, tacto, vista u oído a un concepto que no le corresponde. Así podemos decir que una noticia es amarga, que tus palabras son frías o sus besos dulces... yo qué sé... volvamos al asunto que si no me pierdo en las palabras. Que me gusta comer.

En esta hermosa profesión que nos ha tocado, la de enseñar el bonito regalo de la lengua Cervantina, también hay espacio para el arte culinario.

Actualmente nadie duda de que lengua y cultura son aspectos indisolubles que deben ir a la par en la enseñanza de una lengua. En este sentido, las costumbres y usos sociales

conectados con la comida constituyen aspectos muy interesantes para que los alumnos puedan adquirir conocimientos sobre aspectos socioculturales de la lengua. Los aprendices de lenguas extranjeras deben ser conscientes que las personas de otros países piensan y se comportan de manera diferente a la suya, también en todo lo relacionado con la comida.

Presentar algunas estrategias que a través de la cultura gastronómica permitan que el alumno se aproxime, reflexione y

2. Cultura

2.1. La difícil tarea de definir qué es cultura

Pero quizá debamos partir del origen del término que nos ocupa: **Cultura**. ¿Cuántas culturas hay?, ¿cuántas conocen nuestros alumnos? Según la RAE tiene tres significados:

- Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. *Ej. Un universitario debería tener una amplia cultura.*
- Conjunto de modos de vida y costumbres, en una época, grupo social, etc... *Ej. En mi cultura no está bien visto llamar por teléfono a la hora de la siesta.*
- Culto religioso. *Ej. En Madrid conviven muchas culturas diferentes.*

Nosotros nos centraremos en ese segundo significado, el de conjunto de modos de vida y costumbres, como decía Ulises, en La Odisea, de Homero: "He visto las ciudades de muchos hombres, y he aprendido sus costumbres". Y yo, a menudo, apuntalo la frase con un dicho

consolide ciertos aspectos de la cultura de la lengua meta, es la intención de este artículo. Ojalá que alguna de mis propuestas os sirva de ayuda.

«**Actualmente nadie duda de que lengua y cultura son aspectos indisolubles que deben ir a la par en la enseñanza de una lengua**»

muy español: "Allá donde fueres, haz lo que vieres".

2.2. Tipos de cultura

Antes de nada debemos hacer referencia a la afirmación de Edith Harding y Philip Riley: "Cuando un hablante de lengua extranjera comete un error gramatical, la gente interpreta que habla mal, sin embargo cuando los errores que comete son culturales, todos piensan que lo malo es su comportamiento". Por eso nuestra labor como docentes debería consistir en tratar de resolver esos malentendidos culturales.

A los estudiantes suelo plantearles la explicación del término CULTURA dividida en tres fases:

Por una parte, les planteo el aspecto más básico de la misma, más visual, bajo ese mismo nombre, CULTURA, y lo explico como el conocimiento factual de la realidad de un país, de sus características, de su patrimonio histórico y cultural... Podríamos llamarlo el REFERENTE.



Por otra parte, les explico una segunda fase, menos conocida, de la cultura, la **SOCIOCULTURA**, que sería el conocimiento basado en la experiencia sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, los usos y costumbres o las relaciones personales. Esto permitirá al alumno comportarse correctamente en una sociedad. Hablamos entonces del **COMPORTAMIENTO**.

En tercer lugar y como objetivo final para los estudiantes, les planteo la **META**, la **INTERCULTURA** que serían los procedimientos que permitirán al estudiante acercarse a otras culturas desde una perspectiva intercultural y una actitud de aceptación, respeto y comprensión. En resumidas cuentas: **ACTITUDES O HABILIDADES PARA NO EQUIVOCARSE**.

2.3. La cultura según el Instituto Cervantes

También conviene analizar en este sentido el Plan curricular que el Instituto Cervantes plantea sobre este asunto cultural:

Distingue de igual forma tres fases:

- Una primera de **aproximación**, en la que el alumno debe aprender a tomar conciencia por primera vez de la cultura de la lengua meta desde el punto de vista de la suya y de su cultura.
- Una segunda fase de **profundización** en la que el alumno debe comenzar a tener una percepción más abierta e ir dejando atrás los condicionantes propios de su lengua y cultura.

- Y una última fase de **consolidación** en la que el aprendiente será capaz de utilizar el conocimiento intercultural

adquirido para mediar entre las dos culturas, la materna y la aprendida.

3. La gastronomía española

3.1. Geografía gastronómica

Si entramos más en detalle en la materia que nos ocupa diré que una forma fascinante de conocer plenamente una lengua y su cultura es hacerlo a través de la gastronomía y las costumbres del país. La riqueza gastronómica de España nadie la pone en duda y los aspectos culturales y socioculturales ligados al mundo de la cuchara y el tenedor son interesantes para que el alumno adquiriera esa tercera fase intercultural.

Para iniciar esta inmersión en las costumbres sociales gastronómicas a menudo suelo apoyarme en un mapa de España porque favorece que el alumno identifique geográficamente la especialidad de cada comunidad autónoma o provincia. Es una forma muy visual de asociar el porqué de ese producto estrella en función de la disposición en el mapa o la cercanía o no del mar o de un río. Así el alumno puede ver la diversidad tanto de alimentos como de bebidas que ofrece el país.

A la hora de explotar el mapa lo hago brevemente, haciendo que se familiaricen con el país y los alimentos, explico el léxico desconocido y a continuación les pregunto dónde irían de vacaciones en función de sus gustos o les pido que realicen una ruta por España tratando de crear etapas entre sus ciudades y alimentos favoritos.

3.2. Alimentos de España

A la hora de introducir este tema hago una mención especial para la **campaña** del programa **«Alimentos de España»**, realizada por el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. Se llama **El país más rico del mundo** y resulta muy interesante porque presenta de la mano del chef español José Andrés, a través de un vídeo, una exaltación de la gran “riqueza” de nuestra gastronomía. Juega con la polisemia del término y con un doble sentido de la diversidad gastronómica de nuestro país que lo hacen interesante para introducir el tema a los alumnos.

3.3. Los platos más extraños para los extranjeros

Tanta diversidad gastronómica en nuestro país permite, obviamente, que alguno de los platos más típicos sorprenda a nuestros estudiantes. Si nosotros mismos ponemos el grito en el cielo cuando salimos de nuestro país y vemos en la mesa algún alimento que se sale de nuestra “zona de confort”, imaginemos





qué pensarán ellos cuando salen de tapas y les ofrecen como especialidad de la casa unas crestas de gallo.

Platos como las manitas de cerdo, los percebes, los caracoles, las migas extremeñas, el rabo de toro, la jeta o los callos pueden servirnos para trabajar este aspecto. Lejos de crear rechazo en ellos siempre genera atracción. Lo raro, lo desconocido, no falla, siempre atrae al alumno.

- **¿Qué conseguimos con esto?**

El objetivo del docente en este caso es tratar de ahuyentar los malentendidos del desconocimiento a la hora de probar o pedir uno de esos platos en España. Para preparar la clase, siempre debemos tener

en cuenta que alguno de estos platos, por motivos de religión o de ideología puede causar en ciertos alumnos un efecto de rechazo, por eso debemos tratar de introducirlo como un aspecto cultural que el estudiante debe saber o al menos conocer.

- **Explotación didáctica**

La explotación didáctica de los platos anteriormente citados se basa en tratar de estimular en los alumnos el uso de verbos muy comunes en la vida diaria como preferir, probar, insistir, o gustar. También la forma de preparar estos platos nos servirá para introducir nuevo vocabulario. Los diálogos y los juegos de rol camarero-cliente funcionan fenomenal. Yo suelo plantear a los alumnos una

«Las recetas de cocina no pueden faltar»

competición por parejas en la que el poder de convicción es muy importante. Unos para tratar de que los comensales prueben un plato, otros para que los propietarios dejen de venderlo en el bar.

3.4. Las recetas

Las recetas de cocina no pueden faltar como complemento a la explotación didáctica de la gastronomía española. En gastronomía, una receta es una descripción ordenada de un procedimiento culinario. Partimos en primer lugar de una lista de ingredientes y a continuación de una serie de instrucciones para la elaboración del plato. Es precisamente

esta estructura de instrucciones ordenada la que nos permite trabajar con el alumno mediante el uso del infinitivo, el presente o sobre todo el modo imperativo para sus diferentes formas. Yo suelo plantearlo con platos sencillos como por ejemplo la tortilla de patata, ya que apenas son necesarios cinco o seis pasos y pocos ingredientes. Es útil cambiar el destinatario de las órdenes utilizando usted o ustedes. Los debates de “concebollistas” o “sincebollistas” suelen tener mucho éxito también. Y como un último paso de la actividad, los alumnos también se graban un vídeo haciendo el plato en sus casas.

4. Las costumbres asociadas a la gastronomía de nuestra lengua

4.1. La sobremesa

Muchos de los estudiantes que deciden realizar una estancia lingüística en España desconocen la costumbre española de permanecer en la mesa después de las comidas que se celebran en familia o durante el fin de semana. Por eso es bueno tratar de explicar a los alumnos en qué consiste esta costumbre y evitar la descortesía de levantarse de la mesa sin motivo aparente. La yuxtaposición de dos palabras ha creado un término mágico que aunque tiene presencia fuera de España, no se celebra en todos los países.

Explicar los tipos de postres, los diferentes tipos de cafés, infusiones o licores que existen en nuestro país, es muy útil al trabajar con la palabra sobremesa. Los cotilleos, las confesiones, las ideologías políticas o deportivas están muy presentes durante la sobremesa y generan muchos debates que podemos hacer extensivos

al aula creando una gran sobremesa en clase.

4.2. Las tapas

Cuántas cosas podríamos decir sobre las tapas, una de las banderas y señas de identidad, junto con los bares, de nuestra gastronomía. Para empezar podemos trabajar sobre los orígenes del término, con diferentes teorías, claro está, pero siempre con la palabra asociada al verbo tapar. A partir de ahí podemos analizar en qué consisten, diferentes tipos, dónde son más típicas en España, cuándo es un buen momento para tomarlas, si van incluidas con la bebida o de lo contrario, cuánto cuestan. También es interesante analizar cómo ha crecido el concepto de la tapa, ya que antes apenas eran elaboradas y ahora lo son sobremanera, de hecho actualmente ya existe un Día Mundial de la Tapa (el tercer jueves del mes de junio) y su internacionalización

«Las tapas, una de las banderas y señas de identidad, junto con los bares, de nuestra gastronomía»



crece sin parar. Dar una selección de las más típicas y de nuevo los ejercicios de juegos de rol funcionan muy bien para trabajar este tema.

4.3. El tú frente al usted y el uso del imperativo

España es un país que tutea. Ya María Moliner, en 1977, decía que la tendencia era la de restringir el uso de usted y ampliar el uso de tú y cita como áreas principales de este pronombre las relaciones familiares y profesionales. Es complicado mantener una postura firme en este aspecto, pero en España, salvo en restaurantes de cierto postín y en situaciones particulares, la tendencia del uso del tú frente al usted ha ido ganando terreno. Por ello es necesario que el alumno no se sorprenda cuando al entrar en un bar escuche frases como “me vas a poner un vino tinto” o “dame un poco de pan, por favor”. Esos usos en los que aparentemente se pierde la cortesía, son típicos en España, y no se corresponden con mala educación. El imperativo es un modo que los alumnos rápidamente asocian con órdenes, sin embargo, en España se utiliza también de forma más coloquial, en nuestro día a día. De hecho, el modo imperativo a pesar de ser muy directo suele rebajarse con un “por favor” al inicio o al final de la frase. Cuando trabajamos este aspecto podemos plantear que el alumno pida en un bar, tuteando al camarero. La posición de los pronombres en la forma afirmativa o negativa, antepuestos o pospuestos al verbo, sirve para que vayan cogiendo soltura en la comunicación.

«España es un país que tutea»

4.4. Los horarios

“España es un país que va dos horas tarde” me dijo un estudiante un día. Sonreí. No le faltaba razón. Somos diferentes. Para el resto de los mortales nuestros horarios para desayunar, comer o cenar, son muy extraños. Cuando los estudiantes van a un bar a cenar a las siete y media es posible que la cocina no esté aún abierta o mejor dicho, ni siquiera lo esté el bar. Tratar de hacer un esquema con los horarios típicos del día a día y el “peso” o cantidad que tienen las comidas en nuestro país es importante. El desayuno, por ejemplo, que en muchos países es muy abundante aquí no. La cena que en otros lugares es la comida más fuerte del día aquí no, de hecho es casi la más ligera.

Conceptos como la merienda, el tentempié, (hermosa palabra), o el aperitivo son básicos a la hora de evitar confusiones.

«Somos diferentes. Para el resto de los mortales nuestros horarios para desayunar, comer o cenar son muy extraños»

4.5. El pan

Si el bar o las tapas son santo y seña de nuestra gastronomía y a su vez de nuestra cultura, el pan no se queda muy atrás. En la mayoría de los hogares españoles comprar el pan antes del almuerzo es casi una religión. Que un trozo de pan custodie la tapa que te acaban de poner también. No es casualidad que seamos el país de Europa que cuenta con mayor número de calificaciones de indicación geográfica

protegida de panadería y pastelería, con un total de dieciséis: Pan de Alfacar, Pa de Pagès Català, Pan de Cruz de Ciudad Real, Pan de Cea, Polvorones de Estepa, Mantecados de Estepa, Tarta de Santiago, Sobao pasiego, Mazapán de Toledo, Alfajor de Medina Sidonia, Mantecadas de Astorga, Ensaimada de Mallorca, Turrón de Agramunt, Turrón de Jijona y Turrón de Alicante.¹ Es algo que demuestra la calidad y la variedad de la panadería y la pastelería en España.

Por eso es importante explicar a los alumnos el papel que ocupa el pan en nuestra gastronomía: un papel **BÁSICO**. Saber identificar los nombres de los diferentes tipos de pan, según su tamaño, su forma o los ingredientes que contengan, es necesario.

¹ <https://www.losespigas.com/la-cultura-del-pan/>

5. Conclusión

En el aprendizaje de una segunda lengua no podemos olvidarnos del aspecto cultural. El conocimiento de la cultura y de la sociocultura harán que el estudiante adquiera destrezas en esa intercultura deseada para desenvolverse con comodidad. En nuestro país, la gastronomía es una arista fundamental dentro de esa cultura, no solo por los platos más típicos, que obviamente son variadísimos, sino también por las costumbres que el estudiante se encontrará alrededor de la comida y la bebida en nuestro país.

Por eso como docentes tenemos la misión de ayudar al estudiante a no equivocarse en la inmersión cultural de la nueva lengua.

4.6. Los tipos de bares que hay

También me parece muy importante diferenciar los tipos de bares o restaurantes que hay en nuestro país. Suelo trabajar con mis alumnos con una lista extensa de lugares, como por ejemplo, bar, mesón, bodega, restaurante, cervecería, chiringuito, vinoteca, pub, cafetería, taberna, cantina, tasca, gastrobar. Después de explicar las características principales de cada uno de ellos, procuro que me contesten usando el tiempo condicional ante preguntas como: *¿Dónde irías para celebrar un cumpleaños?*, *¿En cuál de estos lugares no puedes pedir una tapa?*, *¿En qué sitio hay más jóvenes?*, *¿Podrías estudiar en algún lugar de estos?* También les invito a que den la explicación con un por qué para que trabajen la causalidad.

Referencias

SOENGAS, GERALDINE. 22/07/2018. Las 17 comidas españolas más raras según los extranjeros

Comer con los españoles. “Erre que ele”

A qué hora y cuántas veces se come en España (es distinto al resto del mundo). GUIAJANDO

SAIZ, YAIZA. 20/06/20. La Vanguardia. Razones por las que hoy deberías celebrar el Día Mundial de la Tapa

Spanish podcast.net Usar el Imperativo en Español (Parte 2) – Normas de educación

La cultura del pan

Campaña Alimentos de España, vídeo El país más rico del mundo. Ministerio de Agricultura y pesca

Real Academia de la lengua española. RAE



Reseña a *Pragmática. Estrategias para comunicar*

de Sara Robles Ávila (coord.). Madrid: Edelsa-Anaya, 2021, 223 pp.,
ISBN: 978-84-698-8727-1



La colección “Investigación y transferencia ELE”, de las editoriales Edelsa y Anaya, nos ofrece un título en torno a un tema fundamental en el desarrollo de la investigación en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), como es el de la perspectiva pragmática. Desde hace ya algún tiempo, la didáctica de ELE viene señalando que el conocimiento del sistema formal de una lengua extranjera no capacita de manera satisfactoria al aprendiente para su uso adecuado en contextos determinados, condicionados por muchos factores extralingüísticos. Como se ha dicho ya en más de una ocasión —y así se refleja en este libro— la gramática no lo es todo.

La obra, coordinada por Sara Robles Ávila, está estructurada en torno a doce capítulos de diferentes autores de reconocido prestigio en el ámbito filológico y académico, que provienen, en la mayoría de los casos, del ámbito de la lingüística teórica, a los que se les ha encomendado la ardua tarea de llevar a cabo una deseada transferencia del conocimiento teórico al aula de ELE, mediante la propuesta de actividades referidas a cada ámbito de estudio que aparece tratado en este volumen. De esta manera, cada trabajo tiene la siguiente estructura:

1. Una breve introducción al tema, con una evidente intención de claridad expositiva.
2. Un repaso de las cuestiones fundamentales que afectan al ámbito tratado, que sin

ánimo de exhaustividad pretende tocar los aspectos fundamentales.

3. Una propuesta de actividades de aula, donde se plantea la transferencia de la teoría a la práctica que guíe al profesorado de ELE.

Al final de cada capítulo aparece la bibliografía específica, encriptada en un código QR, a través del cual se accede a ella, con posibilidad de descarga de dicha bibliografía. A su vez, la extensión digital ofrece una bibliografía completa relacionada con todos los ámbitos tratados en el volumen. En particular, esta obra se plantea tres objetivos fundamentales con relación al tema de la pragmática, que vienen esbozados en la breve presentación de la coordinadora del libro:

- Llamar la atención sobre las implicaciones pragmáticas asociadas a determinados usos lingüísticos y funciones comunicativas. Para ello se pone especial énfasis en el significado discursivo frente al significado léxico.
- Reflexionar sobre cómo llevar al aula de ELE contenidos pragmáticos, usos comunicativos, estrategias y tácticas de especial interés o dificultad necesarios para garantizar la comunicación eficaz de alumnos de ELE. Se pretende, pues, una revisión de los planteamientos didácticos más convencionales centrados en el código lingüístico.
- Proporcionar al profesor de ELE recursos, fórmulas y estrategias para trabajar en el aula los aspectos pragmáticos. Y así mismo, se facilita su aplicación real en la actividad docente.

La obra se presenta con una división en diferentes secciones que obedece a las dos visiones que los estudios lingüísticos

ofrecen de la pragmática en la actualidad. Desde la perspectiva de la lingüística teórica, se oscila entre la consideración de la pragmática como un nivel de análisis de lengua más, que habría que añadir a los tradicionales del nivel fonético y fonológico, morfosintáctico y semántico, y la consideración de esta disciplina como forma de análisis transversal de la lengua, que afectaría a todos los niveles mencionados anteriormente. De esta manera, dejando de lado el excelente capítulo de fundamentación teórica de Salvador Gutiérrez Ordóñez, observamos la organización de un grupo formado por la **sección 1**, dedicada a la **fonética** (a cargo de Dolors Poch Olivé), la **sección 2**, dedicada al **léxico** (realizada por Carmen López Ferrero) y la **sección 3**, en la que se aborda la **gramática** (con dos trabajos diferenciados, uno sobre los tiempos de pasado, realizado por Concha Moreno García, y otro sobre la alternancia modal, de la mano de Javier Santiago Guervós y Jesús Fernández González), que se vincula claramente con el concepto de pragmática como una dimensión de la lengua que afecta a todos los niveles de análisis lingüístico. Todos estos trabajos van a tener en común la necesidad que presentan dichos niveles de análisis de acudir al componente pragmático para dar cuenta del verdadero significado de los recursos del código lingüístico, ya sea en su manifestación fónica, léxica o morfosintáctica.

Por otra parte, el resto de las secciones están dedicadas a lo que podríamos denominar aspectos fundamentales que formarían parte de la disciplina diferenciada de los otros niveles de análisis lingüístico. De esta manera, Sara Robles Ávila se ocupa, dentro de la **sección 4**, dedicada a las tácticas y estrategias pragmáticas, de la cortesía lingüística, como uno de los

temas estrella de los que ha venido ocupándose la pragmática desde sus inicios. En el siguiente artículo de esta misma sección, Joaquín Garrido Media se ocupa del estudio de los marcadores textuales, otro de los campos a los que la relativa tradición pragmática le ha dedicado muchas páginas, por ser uno de los ámbitos donde más claramente se observa la incapacidad de explicación de los modelos centrados en el código lingüístico. El siguiente trabajo de esta sección lo firman Marisa Montero Curiel y Pilar Montero Curiel y está centrado en el orden de los elementos, en cuya configuración actúan elementos claramente contextuales y, sobre todo, donde prima la intención del hablante. Pero sin duda, el aspecto que ha centrado los estudios de pragmática más debatidos es el de la deixis, que María Bargalló Escrivá aborda en el capítulo que sigue, y donde se recogen aspectos estudiados sobre este tema y se sugieren nuevas perspectivas de análisis y aplicación al aula. En este repaso de los temas ya abordados por los estudios más convencionales de la pragmática no podía faltar el de la ironía. Ángel Cervera Rodríguez trata, en su contribución a esta obra, las formas de atenuación e intensificación de este recurso y la importancia del componente inferencial en su interpretación. Los dos últimos artículos, de esta cuarta sección, están dedicados a sendos recursos lingüísticos, que han sido especialmente objeto de los estudios pragmáticos. Por un lado, Alberto Hernando García-Cervigón se ocupa de los enunciados interrogativos, de su tipología en relación con la intención comunicativa y de la necesidad de trasladar este particular funcionamiento al aula de ELE. Por otro lado, Vicente Lagüéns Gracia y Demelsa Ortiz Cruz abordan en su trabajo las diferentes formas de la negación y su relación con

los contextos comunicativos en los que se insertan, así como las claves de interpretación del mensaje por parte del hablante.

Y en la **última sección** de esta obra se aborda uno de los principales temas de la pragmática más reciente como es el de la relación entre pragmática y cultura, que ha dado pie al desarrollo de una de las líneas de investigación, con una evidente aplicación al aula de ELE, como es el de la pragmática intercultural. En este apartado, Raquel Pinilla Gómez lleva a cabo una brillante síntesis de los principales aspectos que afectan al componente sociocultural y a la pragmática contrastiva. Su enfoque entronca con la idea de componente sociocultural desde la perspectiva de análisis comunicativo, que desarrolló Lourdes Miquel en un trabajo pionero de 2004, y que ha cobrado fuerza con el desarrollo de la pragmática intercultural. Ha jugado a su favor la inclusión de este tipo de contenidos en los planes de estudio de ELE, especialmente el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

«Necesidad de acudir al componente pragmático para dar cuenta del verdadero significado de los recursos del código lingüístico, ya sea en su manifestación fónica, léxica o morfosintáctica»

En definitiva, nos encontramos ante un volumen de indudable interés para la necesaria formación profesionalizante del profesorado de ELE. Entendemos, como la mayoría de los autores del volumen, que una buena formación teórica ha de ir acompañada de una insoslayable visión de práctica en el aula. Las herramientas teóricas van en aumento progresivo. Otra cosa es su aplicación al aula. Por eso tenemos que felicitarnos de la aparición de este volumen, pero no solo por eso, sino también por la creación de esta colección cuya filosofía primordial es la establecer puentes entre la teoría y la práctica, para que los que nos dedicamos a la labor de la enseñanza de ELE contemos con herramientas rigurosas y

accesibles, que hagan posible el avance de nuestra disciplina hacia caminos cada vez más atractivos para el nuevo profesorado. Deben quedar atrás las prácticas donde la intuición primaba sobre la ciencia. Ya contamos con instrumentos válidos y eficaces con los que asentar una profesión que ha de hacer notar la valía de sus profesionales por la sólida formación que ofrecen obras como la que estamos comentando. Y, por supuesto, que el reconocimiento del esfuerzo que supone dicha formación no caiga en el saco roto de la precariedad. Solo queda, pues, agradecer a todos los autores el que hayan querido compartir con nosotros la sabiduría y la lucidez de sus propuestas. Estamos de enhorabuena.

«Uno de los principales temas de la pragmática más reciente es la pragmática intercultural»

03

VENTANA AEE



El reto ALCE

**Docente en el exterior, ¿una experiencia vital o una insensatez?
Una pregunta que se supone ya respondiste cuando optaste a una plaza en el exterior.**

Sin embargo, la pregunta se te va a plantear de manera redundante a lo largo de tu adscripción en el exterior y solo la podrás responder gracias a tu capacidad de adaptación, tu propio entusiasmo y sobre todo gracias a esa capacidad inherente a todo docente de seguir aprendiendo permanentemente.

I. Introducción

Incorporarse a un puesto de docente en el exterior supone siempre un cambio y un reto tanto a nivel personal como profesional. La incorporación al equipo docente de la ALCE de Bruselas ha sido para mí una experiencia vital a la que me he enfrentado



con espíritu positivo y voluntad de absorber todo lo que esta oportunidad iba a ofrecerme. Las dificultades han sido muchas, la realidad me ha superado en

más de una ocasión, pero la experiencia ha valido la pena y “siempre me quedará la ALCE de Bruselas”.

2. Un reto personal

“¿Realmente quiero quedarme sola a trabajar aquí?” Ese fue mi primer pensamiento al despedir a la pequeña parte de mi familia que me había acompañado un fin de semana largo a finales de agosto para instalarme en Bruselas. Mi aventura en el exterior iba a suponer de entrada un reto vital puesto que por primera vez iba a vivir fuera de mi ciudad natal y además sola. Sí, durante más de cincuenta

años siempre había compartido mi vida con mi familia, primero como hija y luego como madre de familia numerosa y ahora, de pronto, me enfrentaba a un hogar vacío y toda una ciudad para descubrir sola, así que supongo que entenderéis el nudo en la boca del estómago. Familiares, amistades, conocidos, todo el mundo me había despedido con un “¡qué valiente eres!” pero ¿lo era realmente?

3. Un reto profesional

3.1. La realidad de ser docente en ALCE

El Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio (Boletín Oficial del Estado de 6 de agosto), por el que se regula la acción educativa en el exterior, establece el marco normativo al que deben ajustarse los programas específicos para ciudadanos españoles en el exterior. Por otra parte, la ley 40/2006 de 14 de diciembre, del estatuto de la ciudadanía española en el exterior, en su artículo 25, señala la responsabilidad del Estado en el establecimiento de programas que faciliten a los españoles residentes en el exterior el conocimiento del castellano.

Con este fin, la administración educativa española organiza enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas a través de aulas creadas al

efecto. A su vez, estas aulas se ordenan en Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE), cuya creación y supresión compete al Ministerio de Educación y Formación Profesional, de acuerdo con el de Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.

Los alumnos de las aulas de lengua y cultura españolas se encuentran integrados en el medio escolar y social del país donde residen. El objetivo prioritario de este programa es ahora el mantenimiento de los vínculos de los ciudadanos españoles residentes en el exterior con su lengua y cultura de origen, desde el convencimiento del valor que ello aporta, para el enriquecimiento personal de estos ciudadanos y para la difusión del acervo cultural español en sus países de residencia.

Las clases se imparten fuera del horario

escolar del país, se combinan con el uso de la plataforma virtual Aula Internacional, y se articulan en niveles de competencia en la lengua (desde AI hasta CI) correspondientes al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Comprenden un total máximo de diez años.

Al finalizar la escolarización en el programa se obtiene, con la superación de una prueba final, el Certificado de Lengua y Cultura españolas, expedido por el Ministerio de Educación, con mención del nivel CI.”

Así se define el programa ALCE, tal como había estudiado al prepararme para optar a una de las plazas de docentes en el exterior, y ahí estaba yo como docente del equipo ALCE de Bruselas con seis años por delante o, para hablar con propiedad, con una plaza para dos años prorrogable en otros dos períodos de dos años siempre que el resultado de la evaluación de la inspección fuese positivo.

«El primer día, la información es tanta y tan diversa que tu primer pensamiento, por muy positiva que seas y muy convencida que estés de tu aventura en el exterior, es un “¿dónde me he metido?” o “¿por qué habré venido?”»

Teniendo, pues, la teoría bien aprendida no iba a ser tan difícil esto de ALCE, ¿verdad?

La semana inicial del curso se desarrolla en el Boulevard Bischoffsheim 39, en el

centro de Bruselas, donde tiene su sede la Consejería de Educación en Bélgica y donde se ubica físicamente la ALCE de Bruselas. El primer día, como en cualquier centro educativo, después de saludos y presentaciones, se inicia la jornada con el preceptivo claustro de inicio de curso donde la información es tanta y tan diversa que tu primer pensamiento, por muy positiva que seas y muy convencida que estés de tu aventura en el exterior, es un “¿dónde me he metido?” o “¿por qué habré venido?”

La primera conclusión a la que llegas en estos primeros días es que esto de ALCE es un mundo aparte, que no tiene nada que ver con un centro ordinario - sí, supuestamente eso ya lo sabía, venía en la definición estudiada pero no era más que teoría y ahora esto es real-. Descubres además que tu adscripción a la ALCE de Bruselas en realidad va a ser una ruta inmersiva por distintas ciudades y pueblos de Bélgica y los desplazamientos pueden ser de una hora o más; en este momento es cuando no puedes dejar de recordar que tenías una plaza en un colegio a diez minutos andando desde casa, pero bueno, en positivo tenemos que los trenes en Bélgica funcionan puntualmente, al menos si los comparamos con los de Cataluña. Otro gran descubrimiento en esta fase de contacto inicial con las interioridades de ALCE es que a partir de ahora no eres solo docente, sino que has asumido, por real decreto, el rol de personal administrativo. Efectivamente, ERPA, preinscripciones, matrículas, bajas, todo el papeleo va a pasar por tus manos, tu alumnado va a ser tu responsabilidad a todos los efectos, tanto académicos como administrativos. Esta información a pesar de que se remarca repetidamente durante los primeros días es de asimilación lenta y de hecho

te sigue sorprendiendo o como mínimo inquietando durante todo el curso. A esto hay que añadirle, además, la sensación de un cierto retroceso en el tiempo cuando sales diariamente hacia tus clases cargada de fotocopias y con tu maletón digital (portátil, proyector y altavoz). Realmente, por muy optimista que seas y aun estando profundamente convencida que estás aquí porque así lo has querido, hay momentos en los que no puedes evitar pensar que en España estabas mejor, sobre todo cuando creyendo que ya dominas todos los informes, estadísticas y los diversos entresijos de Aula Internacional aparece, como una nube en el cielo de Magritte, algún documento o alguna tarea que todavía nadie te había explicado y que evidentemente es urgente. Pero también es cierto, y eso es inherente al equipo docente de ALCE, que siempre hay alguien dispuesto a echarte un cable ya que, en ALCE, aunque trabajes sola nunca estás sola.

«Tu alumnado va a ser tu responsabilidad a todos los efectos, tanto académicos como administrativos»

3.2. El reto y el placer de enseñar

Las aulas son cada una de ellas todo un universo tanto por su composición como por el tipo de alumnado y por la zona geográfica donde se encuentran. En la ALCE de Bruselas trabajamos de martes a sábado, sí, esa es otra de las cosas que al principio cuesta un poco de aceptar,

pero en muchos casos ese es uno de los mejores días de la semana puesto que como hay gran número de alumnos solemos trabajar varios docentes en la misma aula y es un buen momento para socializar, compartir y conversar. Además, los grupos del sábado suelen ser homogéneos lo cual es lo más parecido a trabajar en una escuela.

Lo más duro, sin ninguna duda, es trabajar en un aula unitaria pues eso significa que tienes en la misma clase a todo el alumnado, es decir, todas las edades desde los siete a los diecisiete y todos los niveles desde el A hasta el C, ¡una verdadera locura! Es una situación de las más frustrantes a nivel profesional porque como docente tienes la sensación de que no estás haciendo bien tu trabajo puesto que no eres capaz de llegar a las necesidades de cada alumno y tienes siempre la sensación de que no están aprendiendo por tu culpa. Y por si fuera poco, en algunas ocasiones a eso hay que añadirle, como me pasó en mi primer año, que el aula en cuestión está como a dos horas de Bruselas y entonces sí que ya has llegado a la cima y al no va más del mundo fácil de ALCE. Afortunadamente la planificación y distribución se hace teniendo en cuenta esta dificultad y procurando que cada docente tenga solo un día a la semana una unitaria. La mayoría de las aulas son multinivel y eso es bastante más llevadero.

El alumnado es variopinto al igual que su dominio de la lengua española pero, por un motivo u otro (poder hablar con los primos, tener más posibilidades de encontrar trabajo, no perder el vínculo con sus orígenes...), con esperanza y certitud de volver a España o sin ninguna perspectiva de poder hacerlo, todos acuden con voluntad de aprender y/o consolidar esa lengua que no es un idioma más en su currículum sino que tienen con

ella una relación emotiva que va más allá del mero academicismo. Es una lengua que les viene de herencia aún sin ser conscientes de ello.

Ser docente en una ALCE es aceptar y reconocer tanto entre el alumnado como entre los docentes la diversidad lingüística y cultural de España, es asumir la responsabilidad que implica ser, en muchos casos, el único transmisor y el único referente lingüístico no solo para el alumnado sino también para sus familias. Pero es también y por encima de todo, el placer de compartir la emoción y el orgullo del alumnado y las familias que llegan al final del programa. Ser docente de ALCE es la satisfacción del trabajo bien

hecho a pesar de sentirme en muchas ocasiones superada por las circunstancias; es tener el convencimiento y la certeza de que la lengua ha de ser siempre un vínculo que una a las personas entre ellas y les permita entenderse y expresarse.

«Lo más duro, sin ninguna duda, es trabajar en un aula unitaria. Tienes siempre la sensación de que no están aprendiendo por tu culpa»

4. El reto final: la dirección

Después de cuatro años como docente en la agrupación ya había olvidado el estrés y las angustias del primer año y me sentía como si hubiera obtenido un máster en docencia ALCE. Tenía ante mí dos plácidos años en los que me proponía disfrutar plenamente y con tranquilidad de la experiencia ALCE así que cuando me proponen desde la Consejería asumir la dirección de la agrupación, mi respuesta es un “¡No!” espontáneo y rotundo. No me iba a complicar la vida ahora que estaba disfrutando de ser docente en el exterior. Recuerdo que dije también que no me gustaba nada el horario y que a mí no me iba nada eso de tener que asumir protocolos y relaciones formales con la embajada.

Realmente creo que nunca erré más profundamente que en esos razonamientos. Ahora mismo recordando mis dos años como directora no puedo por menos que reírme de mí misma y

mis argumentos. Creo que voy a pasar a la historia de la ALCE de Bruselas como la directora con récord de visitas a la embajada por no hablar de ponencias y [videos promocionales](#) y todo eso que, reitero, no me gusta nada pero soy de esa generación que si hay que hacerlo, se hace y se hace bien.

Evidentemente, no resulté muy convincente, ni siquiera me convencí a mí misma puesto que al mismo tiempo que rechazaba el cargo una vocecita interior lanzó un osado “¿por qué no?”. Y mi yo inconsciente y un tanto alocado, el mismo que me había traído como docente a Bruselas, decidió aceptar el reto de la dirección. Una decisión tomada sin ser plenamente consciente de lo que iba suponer asumir tal responsabilidad en plena pandemia y con un equipo donde la mayoría de los docentes llegaban por vez primera a una ALCE.

De nuevo, la clave para superar este nuevo reto la he encontrado en ese carácter especial y específico del equipo docente de la ALCE de Bruselas que funciona de manera cohesionada y dispuesto cada uno desde su individualidad a trabajar por

el bienestar de todos. Y si he conseguido llevar la dirección con una cierta dignidad y eficacia ha sido gracias a la calidad tanto humana como profesional de todo el personal que compone la Consejería de Educación en Benelux.

5. Conclusión

Así que, visto ahora con la perspectiva de unos meses instalada de nuevo en mi Tarragona natal, mis recuerdos de estos seis años en la Agrupación de Bruselas son solo felices.

La docencia en el exterior y el trabajo en la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Bruselas me ha ofrecido la oportunidad de conocer una ciudad que al final de este periodo vital siento como mía y echo ya de menos. Para alguien que nunca tuvo más raíces que las de su ciudad natal y que siempre pensó que no era en el trabajo donde se engendraban las amistades, después de esta experiencia vital me siento encantada de reconocer

que en Bruselas se ha gestado el inicio de grandes amistades.

Es cierto que ALCE es exigente y requiere entrega, tanto en horas como en espíritu, pero la recompensa es el placer de haber acompañado y guiado al alumnado, desde una perspectiva amplia y con mente abierta, en su avance hacia el conocimiento y dominio de la diversidad y la riqueza de la lengua y la cultura española. Y, por ello, animo a cualquier docente a vivir la experiencia de salir al exterior y hacerlo, eso sí, sin prejuicios y con la predisposición de disfrutar del placer de aprender además del de enseñar.

«Si he conseguido llevar la dirección con una cierta dignidad y eficacia ha sido gracias a la calidad tanto humana como profesional de todo el personal que compone la Consejería de Educación en el Benelux»

Referencias

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

