

MOSAICO

REVISTA PARA LA PROMOCIÓN Y APOYO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

38/2020



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa

Catálogo general de publicaciones oficiales: cpage.mpr.gob.es

Dirección:

Guadalupe Melgosa Fernández

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

Coordinación:

Agurtzane Guarrotxena Arzuaga

(Asesora técnica en Bélgica y Luxemburgo)

Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

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

Tfno.: +32 (0)2 223022033

Email: consejeriabelgica.be@educacion.gob.es

educacionyfp.gob.es/belgica

facebook.com/ConsejeriaEducacionBenelux

twitter.com/EduBenelux

El fichero digital de este boletín puede descargarse desde la página web de la Consejería de Educación:

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

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

— se cite la procedencia y la autoría;

— no se proceda a cobro o contraprestación de ningún tipo;

— se informe a la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

Portada y contraportada: mosaicos del Barrio de Anderlecht y de Saint-Gilles (Bruselas)



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 2020

NIPO: 847-19-180-0 (electrónico)

Maquetación: Verónica Pérez Pérez

Diseño portada y contraportada: Verónica Pérez Pérez

Índice

4

PRÓLOGO

Guadalupe Melgosa Fernández, Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

ARTÍCULOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

5

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS EMPRESAS EN EL MUNDO HISPÁNICO: UN ESTUDIO DE CASO

Almudena Basanta | Lieve Vangehuchten

38

NEUROCIENCIA APLICADA A LA EDUCACIÓN I

Lorena Martínez Cienfuegos

56

NEUROCIENCIA APLICADA A LA ENSEÑANZA II

Lorena Martínez Cienfuegos

70

¡EN CASA, DE PUERTAS PARA ADENTRO, HABLAMOS EN ESPAÑOL! LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA MANTENER EL ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA EN FAMILIAS MULTILINGÜES.

Juan Palomares Cuadros

88

POSIBLES DESARROLLOS PROFESIONALES PARA PROFESORES DE ELE EN BÉLGICA

M^a José Fernández Bonet

99

DIDÁCTICA EN EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA A DISTANCIA

Martín Nieva Muñoz

114

LOS CÓDIGOS QR EN EL AULA DE ELE

María de Castro Sánchez, Marina Hernández, Elena Aína

131

CONECTAMOS JUGANDO: APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS DE MESA EN LA CLASE DE ELE

Soraya Revuelta Moreno

146

INFORMACIONES

La Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo quiere unirse, con esta edición de la revista Mosaico, a los nuevos aires que está experimentando la enseñanza del español originados en los últimos meses instaurando un nuevo modo de relacionarse a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general. Desde esta tribuna queremos ofrecer testimonio de aquellas voces y experiencias que afianzan la relevancia de nuestra lengua desde un aspecto clave, el de los docentes. Por ello querría que las primeras palabras de Mosaico sirvan de reconocimiento a todos ellos, que han demostrado la altura del compromiso con su profesión, una extraordinaria dedicación y una excepcional capacidad adaptativa a los cambios impuestos por la crisis sanitaria que nos ha traído el año 2020.

En estos meses, la enseñanza en línea ha cobrado un inusitado protagonismo en las aulas, que se han trasladado a nuevos espacios virtuales obligando a modificar métodos y a renovar recursos. Esa mudanza de la enseñanza hacía el mundo virtual ha diluido las fronteras físicas y ha permitido reforzar la colaboración global poniendo a disposición de todos los docentes materiales, recursos y propuestas didácticas adaptadas al entorno digital.

En este número podéis encontrar algunas de ellas, que vienen a sumarse al esfuerzo que se ha realizado desde la Consejería de Educación para ofrecer formación de calidad a los profesores del Benelux y a todos aquellos que desde cualquier lugar del mundo han podido acceder a nuestras jornadas formativas en línea, pretendiendo dar una respuesta ágil al desafío planteado por la pandemia. Por ello, seguiremos esforzándonos en mejorar la formación adaptada al entorno digital para el profesorado de español, reforzando una línea de trabajo que la Consejería viene desarrollando desde hace casi dos décadas.

Aparte del imperativo tecnológico en el que nos encontramos, la globalización también exige tener en cuenta el componente intercultural en las clases de ELE, del que nuestras clases de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas son un claro exponente. En la revista encontraréis un interesante artículo que lo atestigua. Asimismo, en este número queremos reflejar otra de las líneas tradicionales de dedicación que llevamos a cabo en la Consejería, y que se centra en los sistemas de aprendizaje más especializados como el Español para Fines profesionales o Específicos. El 15 y 16 de mayo de 2020 fueron las fechas elegidas para celebrar en Amsterdam el VII Congreso Internacional para Fines Específicos (CIEFE), que hubiese cumplido veinte años desde la primera vez que se organizó, fruto de una excelente colaboración entre la Consejería de Educación, la Universidad de Amsterdam y el resto de las principales Universidades belgas y holandesas. Lamentablemente, el VII CIEFE tuvo que cancelarse pocos días antes de su celebración pero no por ello hemos querido olvidar este ámbito, ya que esas metodologías con fines específicos son un componente esencial de la fuerza que adquiere hoy el español a nivel global. Por ello, os presentamos dos interesantes propuestas en este sentido. Por último, de lo global a lo próximo, queremos incluir una interesante aproximación a las posibilidades que ofrece desde el punto de vista profesional el español en Bélgica.

Con todo ello esperamos contribuir al interés por promocionar el español, y apoyar a los profesores que lo enseñan en diversos niveles y contextos educativos, aportando contenidos que se adapten a los cambios drásticos ocurridos en las aulas en estos meses. Por último, quería recordaros que Mosaico lo construimos entre toda la comunidad del español, por lo que invitamos a los profesionales del español a colaborar con sus propuestas en esta publicación, e unirse así, al equipo de esta Consejería, para el desarrollo de la ingente y apasionante tarea que tenemos por delante.

Guadalupe Melgosa Fernández

Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS EMPRESAS EN EL MUNDO HISPÁNICO: UN ESTUDIO DE CASO

Almudena Basanta & Lieve Vangehuchten

Universidad de Amberes

Este taller presenta una actividad que permite al alumno de español como lengua extranjera con fines económicos y de negocios descubrir el tema de la Responsabilidad social (RS) en el mundo empresarial hispánico mediante un estudio de caso de la política de RS de una empresa española o hispanoamericana.

En trabajos anteriores (Basanta & Vangehuchten 2018, 2019) hemos destacado la necesidad de que la didáctica del español con fines específicos abarque más que la enseñanza de contenidos técnico-específicos en una sola variedad lingüística y que integre elementos de variación pluricéntrica así como de índole geopolítica y económica.

Palabras clave: *Responsabilidad social; didáctica de español con fines económicos y comerciales; tarea integrada; estudio de caso*

INTRODUCCIÓN

La tarea integrada que proponemos puede considerarse elemento estructurador del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Estaire 2009; Samuda, Bygate y Van den Branden, 2018) y responde a la demanda de elaboración de materiales didácticos para español con fines específicos en el área concreta de la Responsabilidad social (RS). En la actualidad la Responsabilidad social no se limita al ámbito de las empresas sino que concierne a todos los ciudadanos comprometidos con la necesidad de dejar un mundo mejor del que recibimos y de encontrar un equilibrio entre las 3 P (*People, Planet y Profit*) de Elkington (1998).

El objetivo principal de esta tarea integrada es aprender más sobre el concepto de Responsabilidad social en el mundo de habla hispana al realizar un estudio de caso sobre la política de RS de una empresa española o hispanoamericana. El objetivo de la tarea está en consonancia con el interés de los estudiantes y con sus capacidades, es un reto accesible y motivador.

El punto de partida de la tarea será el informe de RS de la empresa. El análisis de este informe permitirá identificar los retos pendientes de la empresa en materia de RS. El objetivo final del estudio es elaborar un plan de acción para responder a estos retos y presentarlo ante los compañeros.

El estudio de caso se compondrá de las siguientes secciones:

1. Información sobre la Responsabilidad social
2. Presentación de la empresa (Ficha A)
3. Nube de palabras del informe de RS de la empresa y glosario (Ficha B)
4. Diagnóstico de la política de RS de la empresa (Ficha C) (Ficha D)
5. Propuesta del plan de acción (Ficha E)
6. Presentación oral

La noción de RS se examina en la sección 1 mediante materiales audiovisuales y escritos. Se proponen una serie de actividades para conocer conceptos clave y las materias fundamentales de la RS, la situación actual y algunas de las iniciativas internacionales con más impacto. En las secciones 2 y 3 pasamos al estudio de caso con la recogida de información sobre una empresa concreta a través de una de las entidades de monitoreo y de su propia página web: hay que completar los datos generales de la empresa, confeccionar una nube de palabras y preparar un glosario con los términos más frecuentes del informe de sostenibilidad. En la sección 4 se analiza la situación actual de la política de sostenibilidad de la empresa y se identifican los tres objetivos específicos del plan de acción con sus respectivos grupos de interés y materia fundamental. Este diagnóstico se realiza con la ayuda de dos fichas que hay que completar con información concreta. La quinta sección es el plan de acción para mejorar la política de sostenibilidad de la empresa con tres acciones que responden a los objetivos ya seleccionados y

su implementación. La presentación oral de este plan y los criterios en los que se basa constituyen la sección 6 de la tarea.

Con la guía didáctica pretendemos orientar en el uso eficaz de esta tarea detallando el público meta, el método pedagógico y el desarrollo concreto de las secciones y la evaluación. Sin embargo somos conscientes de que es el profesor quien mejor sabe cómo llevar a cabo la explotación didáctica que conviene a sus grupos.

Esta propuesta presenta una lista de referencias y herramientas útiles para los docentes que quieran crear otras tareas y para estudiantes y docentes que requieran acceder a más información sobre la Responsabilidad social y a recursos informáticos que faciliten la comunicación en español.

En el anexo se encuentran las cinco fichas que hay que completar para construir la tarea.



“El
objetivo principal
de esta tarea integrada
es aprender más sobre el
concepto de Responsabilidad
social en el mundo de habla
hispana al realizar un estudio de
caso sobre la política de RS de
una empresa española o
hispanoamericana.”

I. INFORMACIÓN SOBRE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL (RS)

I.1. Para empezar

Lee el texto en los globos. Pregunta el significado de las palabras desconocidas a tu profesor. Visiona después el [vídeo](#) promocional ¿Cuál de estos globos escuchas también en el vídeo?!



I.2. Definición y conceptos clave

En 2010 la *International Organization for Standardization* (ISO, fundada en 1947) publicó la norma ISO26000 sobre RS, elaborada en consenso con más de 90 países y 50 organizaciones internacionales. ISO26000 es una guía que facilita orientación a las organizaciones (empresas, instituciones, ONG, universidades o

gremios) sobre cómo operar de manera responsable.

ISO26000 define la RS como “la responsabilidad de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades (productos, servicios, procesos) ocasionan en la sociedad y el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que:

- Contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad;
- Tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas;
- Cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento;
- Esté integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus actividades.” (ISO26000, 2010).

Como ves, algunos de los conceptos clave de la RS son: Sostenibilidad corporativa, Desarrollo sostenible, Partes interesadas/Grupos de interés/Stakeholders.

Lee ahora las explicaciones de estos conceptos y relaciónalas con su término correspondiente² :

1.

PARTES INTERESADAS / GRUPOS DE INTERÉS / STAKEHOLDERS	
DEFINICIÓN	RELACIÓN CON LA RS
"Persona, grupo u organización que tiene interés o puede afectar, ser afectada, o que percibe que puede ser afectada por cualquier aspecto del proyecto" ISO21500	ISO26000 propone llevar a cabo actividades de diálogo entre una organización y una o más de sus partes interesadas para obtener información que sirva como base para la toma de decisiones en la organización.

2.

DESARROLLO SOSTENIBLE	
DEFINICIÓN	RELACIÓN CON LA RS
"El desarrollo que asegura las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para enfrentarse a sus propias necesidades" Comisión Mundial sobre Ambiente y Desarrollo (Comisión Brundtland), 1987	El principal objetivo de la Responsabilidad Social es maximizar la contribución de la organización al Desarrollo Sostenible.

3.

SOSTENIBILIDAD CORPORATIVA	
DEFINICIÓN	RELACIÓN CON LA RS
"Es un enfoque de negocios que persigue crear valor a largo plazo para los accionistas mediante el aprovechamiento de oportunidades y la gestión eficaz de los riesgos inherentes al desarrollo económico, medioambiental y social" Dow Jones Sustainability Index DJSI, 2010	El principal objetivo de la RS en la empresa es garantizar la sostenibilidad de la corporación; garantizar la capacidad de prosperar en un entorno global de negocio competitivo y cambiante, anticipando y gestionando los presentes y futuros riesgos y oportunidades económicos, ambientales y sociales, centrándose en la calidad, la innovación y la productividad para crear una ventaja competitiva y valor a largo plazo.

2. Ejercicio adaptado de *Curso de Integración de la RSE e ISO26000 en su Empresa* (Módulo Uno),

I.3. Las siete materias fundamentales de la RS

ISO 26000 aborda 7 materias fundamentales de la RS, que están interrelacionadas y son complementarias:



La prioridad que la organización da a cada una de estas 7 materias fundamentales y sus asuntos relacionados dependerá de la propia organización y de su situación o contexto concreto.

Combina a continuación cada materia fundamental con su definición:

1.....

Los asuntos relacionados con esta materia son: Prácticas justas de marketing; Información objetiva e imparcial y prácticas justas de contratación; Protección de la salud y la seguridad de los consumidores; Consumo sostenible; Servicios de atención al cliente, apoyo y resolución de quejas y controversias; Protección y privacidad de los datos de los consumidores; Acceso a servicios esenciales; Educación y toma de conciencia.

2

Son las políticas y prácticas relacionadas con el trabajo que se realiza dentro, por y en nombre de la organización. Son esenciales para la justicia social, la estabilidad y la paz.

3

Esta materia va más allá de identificar a las partes interesadas, los impactos de la organización sobre la sociedad e involucrarse con ellos. Abarca el apoyo y la creación de una relación con la comunidad e implica el reconocimiento del valor de la comunidad. Los asuntos relacionados con esta materia son: Participación activa de la comunidad; Educación y cultura; Creación de empleo y desarrollo de habilidades; Desarrollo y acceso a la tecnología; Generación de riqueza e ingresos; Salud; Inversión social.

4

Son los derechos básicos que le corresponden a cualquier ser humano por el hecho de serlo. Los Estados tienen el deber y responsabilidad de respetarlos, protegerlos y cumplirlos. Las organizaciones tienen la responsabilidad de respetarlos, incluso dentro de su esfera de influencia.

5

Se refiere a los procesos y estructuras establecidos en una organización para la toma de decisiones. Puede incluir tanto mecanismos formales (estructuras y procesos) como informales derivados de la cultura organizacional y sus valores.

La operación, las decisiones y las actividades de las organizaciones siempre generan un impacto en él, independientemente de su ubicación. Estos impactos están asociados al uso de los recursos, la localización de las actividades, la generación de contaminación y residuos, y los hábitats naturales.

Se refieren a la conducta ética de una organización en sus transacciones con otras organizaciones y en cómo una organización utiliza a las otras o su relación para lograr y promover resultados positivos.

I.4. Otras iniciativas internacionales de RS: el Pacto Global y los ODS (Objetivos de desarrollo sostenible) de Naciones Unidas y la GRI (*Global Reporting Initiative*)



El Pacto Global de Naciones Unidas, también conocido como Pacto Mundial o *Global Compact*, es una iniciativa voluntaria desarrollada por Naciones Unidas en 1999.

En esta iniciativa las organizaciones (empresas, ONG u organizaciones no gubernamentales, instituciones, u otros tipos de organizaciones) se comprometen a alinear sus estrategias

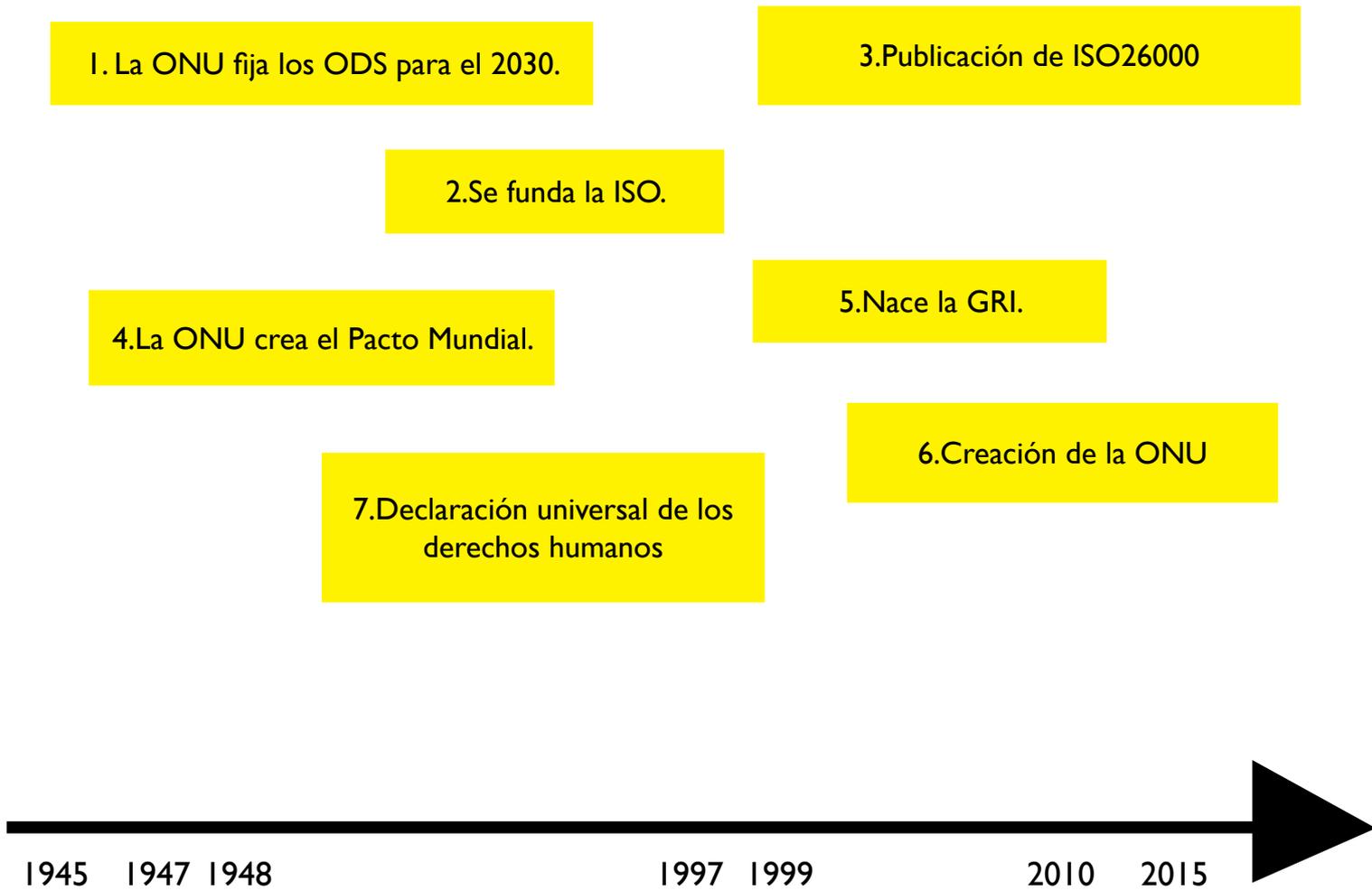
y operaciones en cuatro áreas temáticas: derechos humanos, estándares laborales, medio ambiente y anticorrupción.

El segundo objetivo del Pacto Global es ayudar, a través de sus acciones, al cumplimiento para el año 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por Naciones Unidas en 2015.

Las orientaciones de ISO26000 enfatizan la importancia para las organizaciones de comunicar públicamente su política de RS social, con sus impactos positivos y negativos y sus prácticas de sostenibilidad, en una memoria o informe de sostenibilidad. GRI es una iniciativa sin ánimo de lucro fundada en 1997 que ofrece a las organizaciones una plataforma y las herramientas necesarias para elaborar dicha memoria. Las memorias GRI deben acatar algunos principios como la participación de los grupos de interés en la elaboración de la memoria, el equilibrio en la información (positiva y negativa), la exhaustividad, la comparabilidad, la precisión, la claridad y la fiabilidad.



Sitúa ahora los eventos de abajo, que están todos relacionados con la historia de la RS, en la línea del tiempo. Consulta también la información al respecto en los apartados anteriores.



1.5. Para expertos en RS³

Consulta los apartados anteriores y comprueba tus conocimientos en el siguiente test. Marca con V(erdadero) o F(also) o indica la opción correcta:

1. Es lógico que muchas personas utilicen los términos RS y 'Desarrollo sostenible' de manera intercambiable, porque son términos que se refieren a un solo concepto.

V F

³ Ejercicio adaptado de *Curso de Integración de la RSE e ISO26000 en su Empresa* (Módulo Dos),

2. La Norma ISO26000 pretende ayudar a las organizaciones a contribuir al desarrollo sostenible.

V F

3. La RS de una empresa implica:

- a) Rendición de cuentas
- b) Un comportamiento ético
- c) El respeto a los intereses de las partes interesadas
- d) Todas las anteriores

4. Según ISO26000 la rendición de cuentas se refiere a la responsabilidad de responder por las decisiones y actividades llevadas a cabo ante los órganos de gobierno de la organización, las autoridades competentes y las partes interesadas.

V F

5. Según la definición de ISO26000, la organización no debe preocuparse por conocer los intereses de sus partes interesadas.

V F

6. Según la definición de ISO26000:

- a) El punto de partida de la RS es un comportamiento transparente y ético.
- b) La organización que adopta esta visión en su operación diaria contribuye al desarrollo sostenible del entorno donde opera (su ciudad, su país y el mundo).
- c) La organización está comprometida a cumplir con la normativa legal que afecte a su operación.
- d) Todas las anteriores

7.Cuál de estas opciones no es una de las 7 materias fundamentales según ISO26000:

- a) Gobernanza
- b) Transparencia
- c) Prácticas laborales
- d) Derechos humanos

8. No todas las materias fundamentales de ISO26000 deben ser abordadas por todas las organizaciones.

V F

9. Los principios del Pacto Global están basados en Declaraciones y Convenciones Universales aplicadas en cuatro áreas: Derechos Humanos, Medio ambiente, Estándares laborales y Anticorrupción.

V F

10. GRI establece los principios e indicadores que las organizaciones pueden utilizar para medir y dar a conocer su desempeño económico, ambiental y social.

V F

1.6 Para tener más información ...

En el último apartado se encuentran algunas referencias a sitios web donde puedes encontrar más información sobre la RS en el mundo hispánico.

2. SELECCIONA Y PRESENTA TU EMPRESA



Puedes seleccionar una empresa en [Merco](#) (Monitor Empresarial de Reputación Corporativa) es un instrumento de evaluación de empresas del mundo ibérico e iberoamericano. Merco elabora ocho monitores, entre ellos un monitor de Responsabilidad y Gobierno Corporativo. El ranking se puede consultar por país y, dentro de cada país, por orden y por sector.

Después de elegir una empresa, puedes utilizar la ficha A para presentarla con la información que encuentras en su sitio web.

Consulta un diccionario en línea para consultar el significado de las palabras, términos o frases que no entiendas.

Para palabras: [Reverso](#) o [Google translate](#)

Para términos (palabras compuestas con un significado especializado): [Linguee](#)

Para frases: [DeepL](#)

3. NUBE DE PALABRAS Y GLOSARIO

3.1. El español, una lengua pluricéntrica

Escucha esta canción y comenta después con tus compañeros a qué se refiere el término ‘lengua pluricéntrica’. ¡Qué difícil es hablar el español! :) !

Busca ahora la definición de ‘lengua pluricéntrica’ en el siguiente texto:

Más de 480 millones de personas en el mundo en más de 21 países hablan español como lengua materna. Resulta obvio que con tantos hablantes y tanta superficie existen geolectos o variedades lingüísticas según las diferentes zonas geográficas, como se puede apreciar en el mapa de abajo.

De ahí que se distingan varias normas en la lengua española que, si bien comparten suficientes rasgos para poder entenderse mutuamente, presentan diferencias en cuanto a la pronunciación, el léxico y la morfosintaxis. La Asociación de Academias de la Lengua Española reconoce y respeta esta variedad, lo que significa concretamente que se considera que el español cuenta con varios centros normativos, por lo menos seis.



Fuente:Wikipedia,Variedades principales del español, 2019

Una lengua pluricéntrica es

.....

.....

3.2. Nube de palabras y glosario

Descarga el informe de sostenibilidad de tu empresa, que según la variedad lingüística también se llama memoria o reporte de sustentabilidad, o también informe/memoria/reporte integrado, si incluye el informe anual.

Haz con este informe una nube de palabras y saca también la lista de palabras del informe por orden de frecuencia o por orden alfabético. Pega la nube en la ficha de la ficha 2 y **haz un glosario explicativo de 10 términos relacionados con la RS en tu informe**. Puedes consultar las siguientes herramientas:

- [Glosario del Sistema Iberoamericano de Responsabilidad Social Empresarial](#).
- [Glosario de la Universidad Pontificia Comillas](#)
- [Diccionario explicativo](#).

4. DIAGNÓSTICO DE LA POLÍTICA DE SOSTENIBILIDAD DE LA EMPRESA

4.1. Diagnóstico

Recuerda que el objetivo de esta unidad es elaborar un plan de acción para aportar una mejora a la política de sostenibilidad de tu empresa. Para ello, es necesario hacer primero el diagnóstico de la situación actual con el fin de identificar las oportunidades y los desafíos.

La ficha C te ayudará a realizar este diagnóstico. Una lectura detenida del informe de tu empresa te permitirá rellenar las tres partes de la ficha:

1. Diagnóstico de la política de sostenibilidad de la empresa en general.
2. Diagnóstico de la política de sostenibilidad de la empresa por grupo de interés: accionistas/inversores, trabajadores, proveedores, clientes y consumidores, competidores, comunidad, Estado y medio ambiente.
3. Conclusiones: puntos fuertes y puntos débiles.

4.2. Identificación de objetivos

Ahora necesitas identificar tres objetivos específicos con sus correspondientes grupos de interés y materias.

Completa la ficha D para identificar para cada uno de estos objetivos el grupo de interés y la materia fundamental que le corresponden (cf. apartado 1.3.).

5. PLAN DE ACCIÓN

Con los resultados del diagnóstico y después de haber definido los objetivos específicos vas a elaborar un plan de acción.

A continuación tienes un **ejemplo** para una empresa ficticia, **TECNICOLOR⁴**. Usa este ejemplo para:

- dar la conclusión del diagnóstico con los puntos fuertes y débiles de la ficha C;
- formular los objetivos según el grupo de interés y la materia fundamental de la ficha D;
- redactar tu plan de acción a partir de la ficha E.

La empresa **TECNICOLOR** es una empresa del sector químico dedicada a la fabricación de pinturas. Es una PYME de 150 empleados. El diagnóstico de RS de la empresa llega a las siguientes conclusiones:

Puntos fuertes	Puntos débiles
<ol style="list-style-type: none"> 1. La dirección empresarial es consciente de la importancia de la RS y actúa en consecuencia. 2. La empresa ya organiza importantes acciones de RS, aunque no en un marco formal y organizado. 3. La empresa cuenta con un sistema de gestión de calidad que ha logrado formalizar ciertos aspectos de la gestión de la calidad, como los servicios de atención al cliente. 4. La empresa dispone de personal capacitado para abordar los distintos temas de RS. 5. Los procesos productivos de la empresa han buscado incorporar innovaciones dirigidas a eliminar al máximo la toxicidad de sus productos y disminuir los niveles de contaminación del medio ambiente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La empresa no ha evaluado los riesgos que presenta su actividad respecto a cuestiones sociales, laborales y medioambientales. 2. La empresa no ha identificado de manera formal y sistemática a sus grupos de interés. 3. La mayoría de procedimientos no se encuentran formalizados, es decir, que las buenas prácticas se hacen y se transmiten de manera desordenada, sin que haya seguimiento. 4. El personal no participa en la gestión de la empresa y hay pocas actividades de dinámica de grupo. La comunicación interna es muy limitada. 5. A nivel externo la empresa no pone en valor sus puntos fuertes, sobre todo en lo relacionado con proveedores y subcontratistas.

⁴ Ejemplo adaptado de *Cuadernos de trabajo de responsabilidad social empresarial para PYME. Cuaderno 2: La comunicación en RSE*, p. 28 y ss.

A raíz de este diagnóstico, TECNICOLOR ha formulado, entre otros, el siguiente objetivo específico con sus respectivas acciones:

Objetivo I:

ALCANZAR LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL PERSONAL Y AUMENTAR SU NIVEL DE COMPROMISO CON LA EMPRESA

Grupo de interés: TRABAJADORES

Materia fundamental: PRÁCTICAS LABORALES

ACCIONES	IMPLEMENTACIÓN
<p>1. Establecer canales de comunicación sencillos y accesibles a todos los trabajadores donde puedan transmitir sus sugerencias y observaciones de manera confidencial.</p>	<p>a. Instalación de un buzón de sugerencias.</p> <p>b. Creación de una cuenta de correo electrónico.</p> <p>c. Definición de un encargado en el dpto. de RR.HH. que atenderá y resolverá las quejas y sugerencias de los trabajadores y llevará un registro de estas.</p> <p>d. Realización de una campaña de información al personal sobre estos canales de comunicación.</p>
<p>2. Participación e integración del personal a través de actividades no productivas.</p>	<p>a. Identificación de posibles intereses de ocio del personal.</p> <p>b. Coordinar y promover actividades de grupo.</p>
<p>3. Realizar una encuesta de clima laboral.</p>	<p>a. Comunicar los resultados de la encuesta.</p> <p>b. Elaborar un plan de acción a raíz de los resultados.</p>

6. PRESENTACIÓN ORAL

Después de terminar el estudio de caso, **entrega la Ficha E completada al profesor para revisión.**

A partir de la versión correcta, elabora en formato PowerPoint o Prezi una presentación para hacer una **exposición oral de 10 minutos** ante los compañeros con una introducción de los aspectos esenciales de la empresa, una nube de palabras y el glosario de las diez palabras más utilizadas en el informe de RS, el diagnóstico de la política sostenible de la empresa y los objetivos específicos del plan de acción propuesto.

Para aumentar el atractivo de la presentación es conveniente introducir elementos audiovisuales como, por ejemplo, fragmentos de vídeos corporativos o de promoción de RS de la empresa. Al terminar la presentación oral puede abrirse un turno de preguntas con el grupo.

7. GUÍA DIDÁCTICA

7.1. Público meta

En esta unidad se proponen diferentes actividades para abordar el tema de la Responsabilidad social en el aula de español para fines económicos y comerciales para grupos de niveles a partir de BI del *Marco común europeo de referencia de las lenguas*.

7.2. Método

La pedagogía del enfoque por tareas (De Ridder, Vangehuchten y Seseña Gómez 2007) se ajusta a las necesidades de nuestro público meta dadas sus características de dinamismo y proximidad a la actividad profesional para la cual se preparan.

Se trata de una unidad con varias actividades integradas que practican las cuatro destrezas comunicativas y que llevan entre todas a la realización de una tarea global: un estudio de caso de la política de Responsabilidad social de una empresa hispánica con la consecutiva elaboración de un plan de acción para algún tema o grupo de interés concreto de esta empresa.

Para llevar a cabo la tarea final se han secuenciado tareas intermedias que integran las destrezas lingüísticas comunicativas y las de apoyo lingüístico. Estaire 2009, 18 afirma que “estos dos tipos de tareas aseguran un desarrollo paralelo e integrado de dos tipos de conocimiento: el conocimiento formal y el conocimiento instrumental”. La tarea final es una tarea de ensayo, un producto que puede ser “real fuera de la clase”, como describe Nunan 2011, 43.

El tema de la tarea es de interés actual y afecta directamente a estudiantes de economía y negocios, lo que convierte la tarea en una actividad coherente con sus intereses. Asimismo la RS presenta un aspecto multicultural y manifiesta la diversidad lingüística y cultural de los países de habla hispana.

La tarea considera la característica pluricéntrica de la norma del español para que los estudiantes sean conscientes de esta realidad y sepan desarrollar sus capacidades comunicativas teniendo en cuenta la riqueza intercultural que vehicula el español.

Todas las actividades refuerzan el uso del español general y sobre todo del español de especialidad que se practica de manera individual o en interacción con el grupo y el profesor.

“la RS presenta un aspecto multicultural y manifiesta la diversidad lingüística y cultural de los países de habla hispana.”

7.3. Desarrollo

En la primera parte (sección I) se introducen algunos conceptos y conocimientos básicos relacionados con el tema.

Es conveniente alternar actividades con el grupo completo para la actividad de audición y las de lectura con las actividades individuales o en binomio para ejercicios de fijación de vocabulario o verificación de conocimientos. Duración estimada: 2 horas lectivas.

El estudio de caso propiamente dicho comienza en la segunda parte, constituida por las secciones 2 a 5. Cada binomio, o grupo de tres estudiantes, elige una empresa del mundo hispánico que ya está implementando una política de RS y analiza

sus prácticas a partir de las instrucciones en las secciones 2-5 y las fichas correspondientes en los anexos. Cada sección se introduce en clase con todo el grupo y, en función del tiempo disponible, se puede iniciar el trabajo de búsqueda y de análisis, si los alumnos disponen de un ordenador con acceso a internet. Duración estimada: 2 horas lectivas.

En la tercera parte todos los estudiantes distribuidos en binomios o grupos de tres exponen su plan ante el grupo completo con una presentación de 10 minutos con PowerPoint o Prezi. Tanto la versión escrita del estudio de caso como la presentación deberían haber sido entregadas al profesor para que los estudiantes puedan preparar la comunicación y el documento sobre una versión corregida. Tras la presentación se da paso a las preguntas para provocar un discurso no preparado por parte de los ponentes. La duración total de la actividad dependerá de la dimensión del grupo completo.

Inversión de tiempo estimada para los estudiantes, además de las horas de clase y la presentación: entre 6 y 8 horas.

La duración que se propone es adaptable según las necesidades y realidades del grupo.

7.4. Evaluación

La evaluación en el enfoque por tareas se localiza a lo largo del proceso y no solo en el resultado. La tarea es una herramienta útil para disponer de una

evaluación continua y permite adaptar el ritmo y las prioridades de aprendizaje a las necesidades y la dinámica de un grupo dado.

A continuación se propone la clave de los ejercicios en la sección I:

I.1.: b), d), e) y f)

I.2.: 1: Partes interesadas/Grupos de interés/Stakeholders; 2: Desarrollo sostenible; 3: Sostenibilidad corporativa

I.3.: 1: Asuntos de consumidores; 2: Prácticas laborales; 3: Participación activa y desarrollo de la comunidad; 4: Derechos humanos; 5: Gobernanza; 6: Medio ambiente; 7: Prácticas justas de operación

I.4.: 6, 2, 7, 5, 4, 3, 1

I.5.: 1: F; 2: V; 3: d); 4: V; 5: F; 6: d); 7: b); 8: F; 9: V; 10: V

Los ejercicios de la segunda parte (secciones 2-5) tienen respuestas abiertas, ya que empieza el estudio de caso propiamente dicho.

En la tercera parte hay que evaluar la presentación escrita del soporte PowerPoint o Prezi, la presentación oral preparada y la interacción sin preparar de la fase preguntas y respuestas.

Con la revisión y corrección las tareas de esta sección se motivará el uso correcto de la forma y se prestará especial atención a la interlengua⁵ para evitar la fosilización de errores.

“La tarea es una herramienta útil para disponer de una evaluación continua y permite adaptar el ritmo y las prioridades de aprendizaje a las necesidades y la dinámica de un grupo dado.”

5 Selinker, L. (1972). Interlanguage. En *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, pp. 209-232 propone interlingua como el sistema lingüístico individual del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

8. FUENTES, HERRAMIENTAS Y REFERENCIAS

8.1. Fuentes primarias citadas

Asociación de Academias de la Lengua Española
GRI (Global Report Initiative)
ISO26000, International Organization for Standardization
Merco Monitor empresarial de reputación corporativa
ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU)
Pacto Global
Vídeo promocional de RS

8.2. Fuentes secundarias usadas para la elaboración de las tareas

Acción Empresas Chile
Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa Argentina
Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa Uruguay
Asociación Empresarial para el Desarrollo Costa Rica,
Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Valencia España
CentraRSE Guatemala
Centro mexicano para la filantropía
Consortio ecuatoriano para la responsabilidad social
Corporación Fenalco Solidario Colombia
Cuadernos de Responsabilidad Social Empresarial
DERES Uruguay
Ecored República Dominicana
Expok Comunicación de Sustentabilidad y RSE
Fundación Hondureña de Responsabilidad Social Empresarial
FUNDEMAS EL Salvador
Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa España
Perú Sostenible
Sumarse Panamá

8.3. Herramientas de consulta traductivas

Para palabras: [Reverso](#) o [Google translate](#)

Para términos (palabras compuestas con un significado especializado): [Linguee](#)

Para frases: [Deepl](#)

8.4. Herramientas de consulta explicativas

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: [Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española](#)

SIRSE: [Glosario RS del Sistema Iberoamericano de Responsabilidad Social Empresarial](#)

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS: [Glosario RS de la Universidad Pontificia Comillas](#)

8.5. Referencias teóricas

BASANTA, A. y VANGHEUCHTEN, L. (2019). “Las cartas de presentación en los informes de RSC en Chile, España y México: en busca de un equilibrio entre *People, Planet y Profit*”. En *Ibérica*, Otoño 2019 pp. 99-127.

BASANTA, A. y VANGHEUCHTEN, L. (2018). “Responsabilidad Social Corporativa en el mundo hispánico: un análisis conceptual diatópico”. En: van Hooft, A. et al. (eds.), *Artículos seleccionados del VI Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, pp. 23-37. Consejería de educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

DE RIDDER, I., VANGHEUCHTEN, L. y SESEÑA GÓMEZ, M. (2007). “Enhancing automaticity through task-based language learning”. En *Applied linguistics* n° 28, pp. 309-315.

ELKINGTON, J. (1998). *Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business*. Oxford: Capstone.

ESTAIRE, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

NUNAN, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.

SAMUDA, V., BYGATE, M. y VAN DEN BRANDEN, K. (eds.) (2018). *TBLT as a Research Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

9. ANEXO CON LAS FICHAS

9.1. Ficha A: Empresa

Logotipo, razón social, sitio web	
Sector económico	
Producto/servicio	
Tamaño (grande o pyme)	
Ámbito geográfico (multinacional/nacional)	
Forma jurídica (S.A./S.L./...)	
Facturación anual	
Misión y visión (en general y en cuanto a RS)	
Historia (en general y en cuanto a RS)	

9.3. Ficha D: Diagnóstico⁶

I. Parte general

La empresa ...	No	Sí (menciona las páginas y apartados del informe)
Incluye referencias a la RS en sus declaraciones de identidad (visión, misión y valores).		
Incluye la RS en su planificación estratégica.		
Tiene código de ética o de conducta.		
Tiene equipo dedicado exclusivamente a la RS.		
Involucra al equipo gerencial en los temas de RS.		
Colabora con alguna organización relacionada con la RS (ISO, GRI, Red del Pacto Global, etc.).		
Colabora con alguna organización social o institución pública (estatal).		
Tiene fundación propia de RS o integra una fundación con otras empresas.		
Promueve y aplica el voluntariado de sus trabajadores.		

Existen acciones y/o políticas de gobernanza en la empresa destinadas a...	No	Sí (menciona las páginas y apartados del informe)
Alinear las definiciones de Visión, Misión y Valores de la empresa con su enfoque de RS.		
Lograr que todo el personal conozca estas definiciones y oriente su comportamiento en función de ellas.		
Contar con mecanismos (normas, procedimientos, códigos, etc.) destinados a promover el comportamiento ético en los procesos de toma de decisiones y en la forma de relacionarse con actores internos y externos.		

⁶ Adaptada de [Indicadores de Responsabilidad Social Empresaria. 17a edición](#)

Desarrollar un sistema de gestión (planificación, decisiones de inversión, manejo de los costos, mejora de la calidad, gestión del riesgo, etc.) orientado a lograr la sostenibilidad de la empresa en el largo plazo.		
Evitar todo abuso de poder en búsqueda de ventajas.		

2. Parte por grupos de interés

2.1. Accionistas/Inversores

Existen acciones y/o políticas en la empresa destinadas a...	No	Sí (menciona las páginas y apartados del informe)
Contar con mecanismos de Gobierno Corporativo (normas, procedimientos, códigos, etc.) que protejan los intereses de los accionistas/inversores.		
Informar en forma veraz y oportuna a los accionistas/inversores sobre la situación financiera y sus resultados económicos.		
Informar en forma veraz y oportuna a los accionistas/inversores sobre decisiones de importancia estratégica para la empresa, siempre que no afecte la confidencialidad necesaria.		
Evitar que se facilite información privilegiada que beneficie a unos accionistas/inversores con menoscabo de los intereses de otros.		
Impedir que las decisiones de la empresa pongan innecesariamente en riesgo la inversión (capital) de los accionistas/inversores.		
Generar para los accionistas/inversores unos beneficios justos y acordes con las tendencias del mercado en el que opera la empresa.		
Asegurar los derechos de los accionistas/inversores minoritarios.		
Conocer la opinión de los accionistas/inversores.		

2.2. Trabajadores

Existen acciones y/o políticas en la empresa destinadas a...	No	Sí (menciona las páginas y apartados del informe)
Evitar la discriminación por edad, género, raza, religión, discapacidad, ideología política, etc.		
Evitar el acoso moral, sexual, psicológico, ideológico y de cualquier otro tipo.		
Brindar garantías a los trabajadores que necesiten denunciar situaciones que consideran injustas.		
Formar a los trabajadores en los valores de la empresa.		
Informar adecuadamente a los trabajadores sobre sus derechos y obligaciones.		
Capacitar en seguridad y salud laboral.		
Ofrecer la mayor estabilidad laboral posible.		
Promover y facilitar el entrenamiento, la capacitación y el desarrollo profesional de sus trabajadores en todos los niveles de la empresa.		
Reconocer y/o premiar el buen desempeño.		
Promover el trabajo en equipo, la participación, el involucramiento y el sentido de pertenencia.		
Facilitar el adecuado equilibrio entre vida laboral y familiar de sus trabajadores.		
Mantener un buen contacto y un diálogo transparente con el sindicato.		
Evaluar la satisfacción de los trabajadores.		
Tratar de evitar que las reducciones de costes se realicen por la vía de despidos y suspensiones.		

2.3. Proveedores

Existen acciones y/o políticas en la empresa destinadas a...	No	Sí (menciona las páginas y apartados del informe)
Actuar en forma ética y transparente en los procesos de contratación con proveedores.		
Prohibir y sancionar los sobornos en sus distintas formas.		
Privilegiar la contratación de empresas que actúan en forma ética y socialmente responsable.		
Negociar con proveedores, procurando alcanzar acuerdos estables y de beneficio mutuo.		
Asegurar el trato justo y respetuoso a sus proveedores.		
Verificar periódicamente los niveles de satisfacción de los proveedores.		

2.4. Clientes y consumidores

Existen acciones y/o políticas en la empresa destinadas a...	No	Sí (menciona las páginas y apartados del informe)
Ofrecer productos/servicios seguros, priorizando la salud y seguridad.		
Proveer la información necesaria sobre seguridad y salubridad de sus productos y servicios, así como sobre su uso adecuado.		
Asegurar que la publicidad y demás comunicaciones de marketing se basen en información verdadera y sean respetuosos de los valores y costumbres del país.		
Actuar en forma ética y transparente en los procesos de venta, por ej. consultar a los clientes antes de agregarles gastos como seguros, costes de envío, servicios adicionales, etc.		
Asegurar el manejo responsable y confidencial de la información sobre los clientes.		
Relevar en forma sistemática las necesidades de los clientes y consumidores.		

Verificar periódicamente los niveles de satisfacción de los clientes y consumidores.		
Compensar en forma adecuada a sus clientes y consumidores en caso de cometer errores o de suministrar productos o servicios defectuosos.		

2.5. Competidores

Existen acciones y/o políticas en la empresa destinadas a...	No	Sí (menciona las páginas y apartados del informe)
Prohibir y sancionar los sobornos en sus distintas formas.		
Promover la competencia leal y honrada.		
Impulsar, junto a otras empresas, la difusión de prácticas transparentes y honestas en su sector.		
Participar en acuerdos de cooperación y colaboración con los competidores, para mayor transparencia de los mercados.		

2.6. Comunidad

Existen acciones y/o políticas en la empresa destinadas a...	No	Sí (menciona las páginas y apartados del informe)
Respetar la forma de vida, la salud y los bienes comunes de los vecinos residentes en las localidades donde están ubicadas sus instalaciones.		
Identificar los impactos sociales (positivos y negativos) de sus decisiones sobre la comunidad.		
Conocer los problemas y/o necesidades sociales de la comunidad en la que opera, como insumo para sus acciones sociales.		
Mantener relaciones estables de colaboración con las organizaciones de la sociedad civil dedicadas a satisfacer esas necesidades y/o resolver esos problemas sociales.		
Involucrar a los trabajadores en las acciones sociales de la empresa.		

Evaluar los impactos de sus acciones sociales sobre la población-objetivo.		
Promover la contratación de personas con dificultades para la inclusión laboral: jóvenes, personas con discapacidad, personas en situación de vulnerabilidad social, etc.		
Promover la compra de bienes o servicios a emprendimientos de personas en situación de vulnerabilidad.		
Apoyar las actividades de investigación de universidades y otras instituciones, destinadas a producir conocimientos que contribuyen al desarrollo económico, social o cultural del país.		

2.7. Estado

Existen acciones y/o políticas en la empresa destinadas a...	No	Sí (menciona las páginas y apartados del informe)
Promover el conocimiento y respeto de la normativa legal vigente.		
Fomentar el comportamiento ético en las relaciones con el Estado (contrataciones, autorizaciones, permisos, etc.).		
Asegurarse de que sus proveedores, distribuidores y aliados estratégicos cumplen con las leyes y normas vigentes.		
Colaborar con proyectos sociales y/o de desarrollo impulsados por el Estado.		

2.8. Medio ambiente

Existen acciones y/o políticas en la empresa destinadas a...	No	Sí (menciona las páginas y apartados del informe)
Evaluar, monitorear y controlar el impacto medioambiental de su actividad productiva y comercial.		

Reducir los impactos contaminantes de su actividad productiva y comercial.		
Adoptar sistemas de producción sostenible.		
Reparar y compensar por los impactos ambientales negativos de su actividad productiva y comercial.		
Gestionar en forma responsable el destino final de los residuos que genera (desde residuos industriales hasta residuos de oficina, como papel, equipos informáticos, etc.).		
Minimizar el uso de energía, particularmente aquella que se basa en el uso de recursos no renovables.		
Hacer un uso eficiente de materias primas provenientes de actividades productivas negativas para el medio ambiente (plástico, plomo, etc.).		
Utilizar al máximo materiales reciclados, reciclables y/o reutilizar el agua.		
Seleccionar proveedores que demuestran un comportamiento ambiental responsable.		
Impulsar, junto a otras empresas, la difusión de buenas prácticas en materia de gestión ambiental.		
Brindar información en forma clara y veraz sobre los impactos medioambientales negativos de su actividad productiva y comercial.		
Promover el consumo responsable de sus productos (bienes o servicios) en sus clientes y consumidores.		
Impulsar e implementar acciones educativas dirigidas a sus trabajadores, consumidores, estudiantes y otros colectivos con el fin de fomentar su responsabilidad ambiental.		
Apoyar iniciativas impulsadas por otros actores institucionales (organizaciones de la sociedad civil, organismos del Estado, empresas, etc.) con el objetivo de proteger el medio ambiente.		

3. CONCLUSIÓN: PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES

Puntos fuertes	Puntos débiles

9.4. Ficha D: Identificar 3 objetivos y su grupo de interés y materia fundamental (cf. apartado 1.3.)

Objetivo 1:
.....

Grupo de interés:
.....

Materia fundamental:
.....

Objetivo 2:
.....

Grupo de interés:
.....

Materia fundamental:
.....

Objetivo 3:
.....

Grupo de interés:
.....

Materia fundamental:
.....

Objetivo I:
Grupo de interés:
Materia fundamental:

ACCIONES :	IMPLEMENTACIÓN :

Objetivo 2:
Grupo de interés:
Materia fundamental:

ACCIONES :	IMPLEMENTACIÓN :

Objetivo 3:
Grupo de interés:
Materia fundamental:

ACCIONES :	IMPLEMENTACIÓN :

NEUROCIENCIA APLICADA A LA EDUCACIÓN I

Lorena Martínez Cienfuegos

Técnico en neurociencia aplicada a la educación/ técnico en tratamiento de textos para personas con particularidades de lectoescritura y dislexia

La aplicación de la neurociencia como disciplina a nivel transversal está influyendo decisivamente en muchos ámbitos científicos con excelentes resultados. El ámbito docente, por estar íntimamente relacionado con las funciones cerebrales, se ha beneficiado también de esta práctica que avanza y nos enriquece constantemente. A lo largo de los últimos años se han desarrollado y extendido técnicas y conocimientos que mejoran el rendimiento en las aulas y, per se, en el alumnado. En este artículo haremos un esbozo no solo de su importancia en el ámbito de la lingüística en general y del aprendizaje de lenguas extranjeras en particular, sino de los conceptos neurocientíficos que determinan el desarrollo de aprendizaje y sin cuyo conocimiento resulta imposible comprender el alcance y la práctica de la neurociencia aplicada a la educación.

Palabras clave: *Neurociencia, educación, neurolingüística, cerebro, docencia*

- 1. Introducción**
- 2. Conceptos y disciplinas**
 - 2.1. Definición de neurociencia
 - 2.2. Neurociencia frente a neurología
 - 2.3. Definición de neurodidáctica
 - 2.4. Definición de neurolingüística
 - 2.5. Neurociencia y comunicación no verbal
 - La comunicación
 - Comunicación no verbal
 - Paralenguaje
 - Lenguaje corporal

Otras ramas de la comunicación no verbal

 - Háptica
 - Proxémica
 - Cronémica
- 3. Neurociencia y fisiología del cerebro**
 - 3.1. El cerebro
 - 3.2. La edad en el cerebro ligada a las edades de aprendizaje
 - 3.3. Curiosidades del cerebro
 - 3.4. Áreas del cerebro encargadas del lenguaje
 - Área de Wernicke
 - Área de Broca
- 4. Memoria, atención, observación, concentración y plasticidad neuronal**
 - 4.1. Memoria
 - 4.2. Tipos de memoria
 - 4.3. Atención y concentración
 - Diferencia entre atención y concentración
 - Tipos de atención: voluntaria, involuntaria y sostenida
 - Concentración
 - Entrenamiento de la atención y la concentración
 - Relación entre atención, concentración y emociones
 - 4.4. La observación
 - 4.5. La fragmentación
 - 4.6. Plasticidad neuronal
 - 4.7. La sinapsis
 - 4.8. La neurogénesis
- 5. Neurociencia y pedagogía**
 - 5.1. Tipos de alumnos
 - 5.2. Estilos de enseñanza y formas de aprendizaje
 - Métodos afirmativos: expositivos y demostrativos
 - Métodos por elaboración: interrogativos y por descubrimiento
 - 5.3. Etapas de aprendizaje
 - Incompetencia inconsciente
 - Incompetencia consciente
 - Competencia consciente
 - Competencia inconsciente
 - 5.4. La empatía
- 6. Consejos prácticos para educadores**

I. INTRODUCCIÓN

La importancia de la neurociencia como disciplina a nivel transversal está influyendo decisivamente en muchos ámbitos científicos con excelentes resultados. El ámbito docente, por estar íntimamente relacionado con las funciones cerebrales, se ha beneficiado también de esta práctica que avanza y nos enriquece constantemente. A lo largo de los últimos años se han desarrollado y extendido técnicas y conocimientos que mejoran el rendimiento en las aulas y, per se, en el alumnado. En este artículo haremos un esbozo no solo de su importancia en el ámbito de la lingüística en general y del aprendizaje de lenguas extranjeras en particular, sino de los conceptos neurocientíficos que determinan el desarrollo de aprendizaje y sin cuyo conocimiento resulta imposible comprender el alcance y la práctica de la neurociencia aplicada a la educación.

2. CONCEPTOS Y DISCIPLINAS

2.1. Definición de neurociencia

En pocas palabras y como en muchas otras nomenclaturas, la palabra neurociencia resume lo que esta desarrolla: el estudio del sistema nervioso y de todos sus aspectos, como la estructura del cerebro, la función de cada una de sus partes y de

cómo los diferentes elementos que lo componen dan lugar a las bases biológicas de las respuestas a estímulos, conductas y procesos de cognición.

2.2. Neurociencia frente a neurología

A lo largo de este artículo y con la intención de aclarar la diferencia entre neurociencia y neurología se desarrollarán varias ideas que aclararán la importancia de esta distinción. Para iniciar este viaje con una pequeña base, diremos que la neurología estudia el sistema nervioso y la neurociencia estudia las funciones e implementaciones de ese sistema nervioso en la vida.

2.3. Definición de neurodidáctica

Si la neurociencia analiza las disciplinas científicas que estudian el sistema nervioso, la neurodidáctica aplica parte de esos estudios a la observación de reacciones nerviosas y comportamientos del cerebro que se pueden aplicar a la creación de métodos de enseñanza efectivos. Gracias a la neurodidáctica sabemos que enseñar con pasión es la mejor forma de transmitir conocimientos, y que la motivación y los retos activan zonas del cerebro que mejoran el proceso de aprendizaje. También que la experimentación libre y el aprendizaje natural fomentan las capacidades de los alumnos. Unida a la psicología educativa,

podemos decir que la neurociencia aplicada a la educación mejora sustancialmente la calidad de las estrategias docentes.

Mencionamos y desarrollamos a continuación tres pilares fundamentales de la neurodidáctica:

Plasticidad cerebral

El cerebro posee capacidad de adaptación a lo largo de toda su vida y con una estimulación adecuada es capaz de generar nuevas conexiones neuronales.

Neuronas espejo

Este grupo de células nerviosas de nuestro cerebro se activa cuando observamos cómo otras personas realizan una acción. Nos permiten no solo imitar comportamientos, sino entender qué le ocurre a las personas que tenemos a nuestro alrededor.

Emociones

El cerebro necesita emocionarse para aprender. Por ello, todo aprendizaje ligado a las emociones será más productivo. Además, está constatado que la novedad, la sorpresa, la curiosidad y la creatividad alimentan la emoción y facilitan un aprendizaje más duradero y de mejor calidad.

Aprendizaje multisensorial

El cerebro aprende mejor si se le estimula

mediante los cinco sentidos, es decir, que la vía de recepción de la información no sea únicamente un sentido —vista u oído, por ejemplo— sino multisensorial.

2.4. Definición de neurolingüística

La neurolingüística estudia los mecanismos del cerebro humano que facilitan el conocimiento, la comprensión y la adquisición del lenguaje, ya sea hablado, escrito o con signos establecidos a partir de su experiencia o de su propia programación. Debido a su naturaleza interdisciplinar, la neurolingüística establece su metodología y su teoría a partir de campos como la neurociencia, la lingüística, las ciencias cognitivas, la neurobiología, la neuropsicología y la ciencia computacional. Numerosos trabajos neurolingüísticos se basan en modelos psicolingüísticos y lingüística teórica, y se centran en investigar cómo el cerebro puede implementar los procesos que la lingüística y la psicolingüística proponen como necesarios a fin producir y comprender el lenguaje.

La neurolingüística estudia los mecanismos fisiológicos por los que el cerebro procesa la información relacionada con el lenguaje y evalúa teorías lingüísticas y psicolingüísticas, por medio de la afasiología, la imagen cerebral, la electrofisiología y los modelos computacionales.

2.5. Neurociencia y comunicación no verbal

La comunicación no verbal

Albert Mehrabian, conocido psicólogo y experto en comunicación no verbal, afirmó que la comunicación verbal interviene en un 7% en la expresión de emociones, mientras que el 93% restante se registra en la comunicación no verbal.

Mehrabian estructuró este tipo de comunicación en dos segmentos:

- **Paralenguaje, también llamado paralingüística.** Se ocupa de la comunicación no verbal que capta el modo en que se expresa un mensaje verbal. Volumen y tono de voz, ritmo, pausas o giros del lenguaje como el sarcasmo, la exaltación, la alegría, etc.

- **Lenguaje corporal o kinésica.** Estudia cómo los movimientos corporales influyen en la comprensión y muy en especial en la interpretación de los mensajes verbales.

A estos dos segmentos creados por Mehrabian debemos añadir uno más, menos perceptible, más complejo, pero constante en nuestras vidas: las microexpresiones. Deben su nombre a que duran solo milésimas de segundo y se extienden, en la mayoría de los casos, menos de un milímetro,

pero son verdaderamente certeras, una notificación directa de lo que ocurre en nuestro cerebro. ¿Por qué? Porque los nervios de la cara se conectan directamente con nuestro cerebro y cada emoción que sentimos envía un mensaje a los músculos faciales, que se activan de inmediato y sin que tengamos consciencia de ello. Debido a lo efímero de estas microexpresiones es casi imposible detectarlas de un modo consciente. La buena noticia es que la zona subconsciente del cerebro puede interpretarlas y esto supone una información valiosísima para todos en general y para los docentes en particular.

Un buen docente puede utilizar esta información para conocer el buen o mal funcionamiento de la clase, saber si sus alumnos están aburridos, atentos, implicados o exaltados y podrá elaborar una respuesta adecuada para reconducir situaciones indeseables, si las hay.

Otras ramas de la comunicación no verbal útiles para procesos de enseñanza son:

- **Háptica.** Estudia cómo el contacto físico influye en la química cerebral. Un buen educador debe saber utilizar el contacto físico en la medida justa para potenciar los procesos de aprendizaje y la estimulación de sus alumnos.

- **Proxémica.** Estudia los efectos de la distancia entre las personas. Esta rama determina

cuatro distancias de interacción humana:

Íntima (entre 15 y 45 centímetros), reservada para comunicaciones de tú a tú con los alumnos.

Personal (entre 46 y 120 centímetros), específica para comunicaciones individuales con alumnos.

Social (entre 120 y 360 centímetros), aconsejable para la exposición ante grupos pequeños.

Pública (más de 360 centímetros), aconsejable para la exposición ante grupos numerosos.

- **Cronémica.** Estudia la parte de la comunicación no verbal en relación con el tiempo de transmisión del mensaje, que dependerá de factores como el lugar, la situación, el entorno, la confianza, etc., y que el educador podrá utilizar de forma estratégica.

3. NEUROCIENCIA Y FISIOLÓGÍA DEL CEREBRO

3.1. El cerebro

Hablar de neurociencia es hablar del cerebro, una tarea nada sencilla. Se dice que la estructura

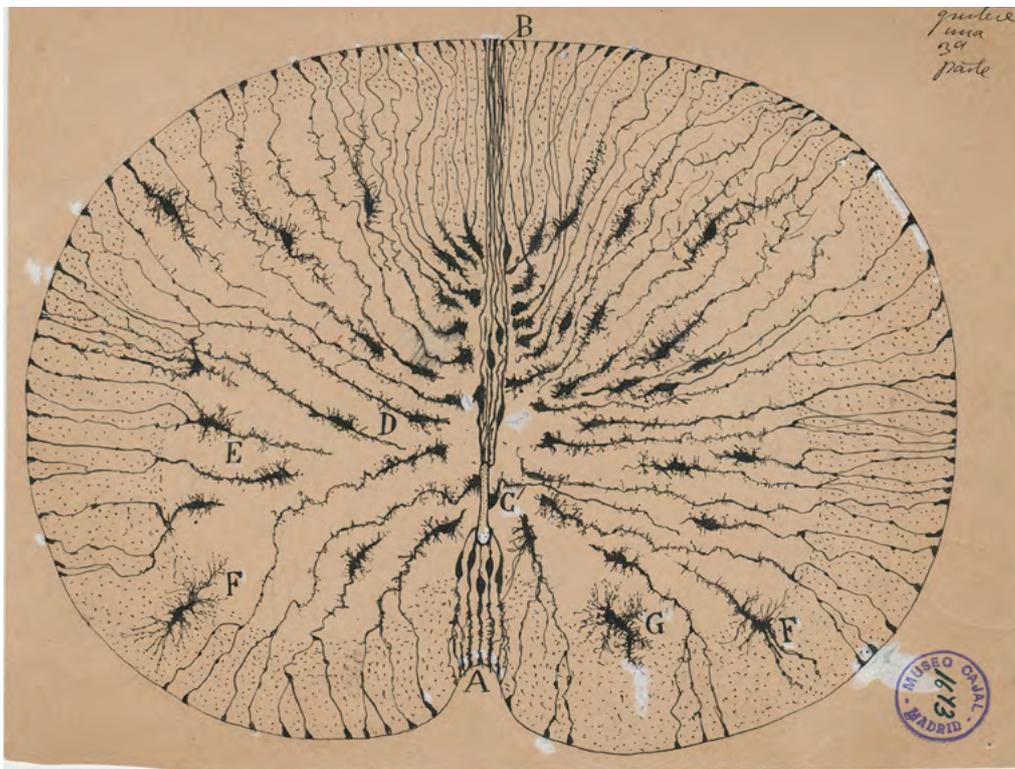
más compleja del universo es el cerebro, que consta de 80 000 millones de neuronas que se comunican con millares de células nerviosas que, con un engranaje perfecto y casi fortuito, ejecutan el procesamiento de información, la computación y la dinámica reticular neuronal que derivan en conocimientos, sensaciones, emociones y un largo etcétera. Una estructura compleja y maravillosa.

Las neuronas son el eje central de un proceso laberíntico que rige nuestras vidas, son las responsables de derivar la información de nuestro entorno a nuestro cerebro para que elabore una respuesta, la respuesta adecuada. La velocidad de los impulsos nerviosos de las neuronas es de 120 metros por segundo y contienen en uno de sus extremos unas vesículas cuya función es el almacenamiento de unos componentes químicos conocidos como neurotransmisores. Cuando el impulso eléctrico alcanza el extremo final de una neurona, provoca que dichos neurotransmisores se liberen, y esto es lo que genera las reacciones químicas que nos hacen experimentar emociones, y otras funciones cerebrales de respuesta.

Actualmente se conocen 63 neurotransmisores diferentes; la mayoría intervienen tanto en la generación de emociones como en otras respuestas del organismo. Tres ejemplos:

Oxitocina: neurotransmisor responsable de las relaciones sociales.

Dopamina: neurotransmisor responsable de la



Cerebro reptiliano o sistema instintivo. Se conoce como reptiliano porque, evolutivamente, su origen tuvo lugar en los reptiles, a partir de los cuales hemos evolucionado los seres humanos. Este cerebro nos ayuda a mantener la homeóstasis corporal, es decir, la autorregulación autónoma: respiración, digestión y temperatura

corporal. También nos ayuda a ejecutar los mecanismos básicos de supervivencia: lucha o huida. Es decir, lleva a cabo las mismas tareas que el cerebro de un reptil.

Por último, el sistema instintivo también almacena los mecanismos básicos de nutrición y de reproducción y todo lo necesario para el desarrollo de estas tareas. Estos mecanismos se encuentran almacenados en la memoria genética, la única memoria que se hereda. Nadie tiene que enseñarnos a comer, lo hacemos por instinto.

Cerebro límbico o sistema emocional. Una de sus ramas evolutivas de los reptiles dio lugar a los mamíferos. En los mamíferos se desarrolló un segundo cerebro: el cerebro límbico o sistema emocional. Este sistema permite aprender y construir emociones más complejas como la alegría,

motivación y consecución de proyectos. Un déficit de dopamina causa desánimo y desatención.

Serotonina: neurotransmisor responsable de aportar calma y serenidad en condiciones normales y/o adversas.

El cerebro humano, órgano de proceso y regulación de emociones, pensamientos, conciencia y otras funciones de respuesta, está formado por 3 sistemas que se fueron desarrollando unos sobre otros a lo largo de la evolución.

En 1970, el neurocientífico Paul MacLean, estableció su teoría del cerebro triúnic para explicar de forma sencilla estos sistemas y su evolución a lo largo de las eras. Según la teoría del cerebro triúnic, el cerebro humano está dividido en 3 sistemas:

corporal. También nos ayuda a ejecutar los mecanismos básicos de supervivencia: lucha o huida. Es decir, lleva a cabo las mismas tareas que el cerebro de un reptil.

Por último, el sistema instintivo también almacena los mecanismos básicos de nutrición y de reproducción y todo lo necesario para el desarrollo de estas tareas. Estos mecanismos se encuentran almacenados en la memoria genética, la única memoria que se hereda. Nadie tiene que enseñarnos a comer, lo hacemos por instinto.

Cerebro límbico o sistema emocional. Una de sus ramas evolutivas de los reptiles dio lugar a los mamíferos. En los mamíferos se desarrolló un segundo cerebro: el cerebro límbico o sistema emocional. Este sistema permite aprender y construir emociones más complejas como la alegría,

el enfado, la tristeza o el amor; que se desarrollan gracias a la intervención de estructuras cerebrales, como la amígdala o el núcleo accumbens.

Neocórtex, corteza cerebral o sistema cognitivo-ejecutivo. Los mamíferos continuaron evolucionando y millones de años después apareció la especie más evolucionada de los mamíferos: los primates. A su vez, la evolución de los primates dio lugar a los homínidos y con ellos a una tercera capa cerebral llamada neocórtex o sistema cognitivo-ejecutivo. Es la parte más evolucionada de nuestro cerebro actual y la que nos permite razonar, crear, autocontrolarnos, dirigir conductas, concentrarnos o memorizar. También es la parte del cerebro que más energía consume. Asimismo, es la parte del cerebro en la que realmente se desarrolla la inteligencia emocional.

Hablemos de volúmenes: el sistema instintivo ocupa en nuestro cerebro un 5% del volumen total. El sistema emocional, por su parte, ocupa un 10%. Y el sistema cognitivo-ejecutivo o corteza cerebral, ocupa el 85% restante.

3.2. La edad en el cerebro ligada a las edades de aprendizaje

La edad, cómo no, también condiciona el funcionamiento del cerebro.

Estratos de edades en el cerebro:

- **Infancia (6-12 años).** El cerebro de los niños es plástico, modulable y muy sensible. En el tramo de edad de seis a doce años se establecen las redes neuronales, determinantes para etapas futuras de aprendizaje y para conductas y estilos de vida futuros.
- **Adolescencia (13-19 años).** En este periodo abundan los estados emocionales inestables e intensos, consecuencia directa de cambios hormonales y resistencias emocionales. Entre los trece y los diecinueve años se desarrollan los lóbulos prefrontales, indispensables para el autocontrol y la motivación personal. El planteamiento y la forma de enseñanza durante este periodo debe ser sumamente cuidadoso.
- **Juventud (20-30 años).** En esta etapa los lóbulos prefrontales ya han madurado y por este motivo la capacidad de concentración para el estudio aumenta. El estímulo y la motivación son de importancia capital en este periodo.
- **Edad adulta (31-65 años).** Esta franja de edad tan extensa se caracteriza por la consecución de un cerebro maduro que pierde neuronas a diario. Sin embargo, esta disminución no es perjudicial para el desarrollo de habilidades y para la adquisición de conocimientos. Para

mantener las capacidades del cerebro es necesario ejercitarlo, cuidarlo emocionalmente y cuidar nuestros hábitos de vida.

3.3. Curiosidades del cerebro

- La plasticidad cerebral, capacidad de adaptación del cerebro, hace posible que este órgano se adapte y moldee continuamente a las experiencias que vivimos o a las emociones que nos invaden. Esta capacidad se mantiene a lo largo de toda nuestra vida.

- La capacidad del cerebro para almacenar información es ilimitada y se modula continuamente.

- La cooperación social y la interacción social favorecen el aprendizaje. Nuestro cerebro está diseñado para convivir en sociedad. Por ello, la enseñanza conjunta es más eficaz que la enseñanza individualizada.

- El movimiento físico y los ejercicios están conectados con el aprendizaje.

- Las emociones, tanto positivas como negativas, afectan a nuestro cerebro. Un nivel elevado de estrés causa un impacto negativo en el aprendizaje, puede, incluso, bloquearlo.

- Las exposiciones y experiencias directas y multisensoriales propician el aprendizaje y

aceleran su curso.

- El arte en todas sus disciplinas y en especial la música transforman el cerebro y favorecen la efectividad de aprendizaje.

- Recordamos un 70% de lo que decimos, mientras que solo recordamos un 20% de lo que oímos.

- Buenas o malas costumbres de alimentación, sueño o entorno social ejercen una influencia en el cerebro.

- La genética, posibles lesiones cerebrales y aprendizajes consolidados estructuran el cerebro y la forma en que aprendemos.

- Las condiciones sociales negativas como el estrés, la tristeza, la soledad o las relaciones familiares perjudican el buen funcionamiento de la corteza prefrontal del cerebro, responsable de las llamadas funciones ejecutivas (control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva).

- Se ha demostrado que las personas que hablan dos o más idiomas desarrollan unas capacidades cognitivas que les permiten obtener mejores resultados en todas las materias de estudio.

- La práctica del cálculo mental ayuda a procesar más rápido la información numérica

y obliga al cerebro a trabajar más rápido, esto extiende y mejora el procesamiento de todas las materias de estudio.

- El ejercicio de la lectura rápida conlleva el desarrollo de otras capacidades paralelas como la memoria sensorial, la velocidad de memorización o la rapidez mental.

3.4. Áreas del cerebro encargadas del lenguaje

Son dos, ambas especialmente notables en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas:

- **Área de Wernicke:** se encuentra junto al córtex auditivo primario y su función es procesar la comprensión del mensaje verbal.

- **Área de Broca:** está vinculada con el córtex motor, encargado de procesar los movimientos del cuerpo, incluidos los de la boca y la lengua. Procesa la producción del mensaje verbal (aunque se ha evidenciado que puede hacer otras funciones). Para el alumno, procesar el mensaje verbal escuchado es una tarea que exige una menor actividad neuronal que producir un mensaje propio a modo de respuesta, debido a que las áreas del cerebro involucradas son más en el segundo caso:

- Al procesar un mensaje verbal escuchado, intervienen el córtex auditivo primario y el área de Wernicke, en ese orden.

- Al responder a un mensaje verbal escuchado, intervienen el córtex auditivo primario, el área de Wernicke, el área de Broca y el córtex motor, en ese orden.

Por lo expuesto anteriormente, el educador debe intentar, en la medida de lo posible, que sus alumnos produzcan mensajes, además de escucharlos. Se dice que recordamos un 70% de lo que decimos, mientras que solo recordamos un 20% de lo que oímos. La verbalización de ideas o mensajes nos ayuda a retenerlos en nuestro cerebro.

4. MEMORIA, ATENCIÓN, OBSERVACIÓN, CONCENTRACIÓN Y PLASTICIDAD NEURONAL

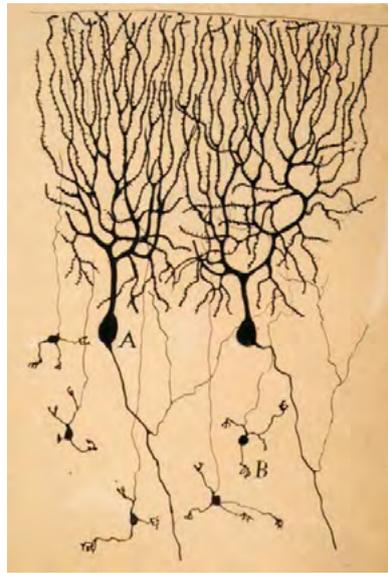
4.1. La memoria

El campo neurocientífico define la memoria como «la capacidad del cerebro de retener información y recuperarla voluntariamente». Son muchos las investigaciones y los avances que se han hecho desde que los trabajos Franz. J. Gall y Maine De Biran establecieron ideas como que cada facultad de la mente tiene su propia memoria, idea acuñada por el primero, o la distinción de tres tipos de memoria, que debemos al segundo y que estructura en: memoria representativa, recolectora de ideas o hechos, memoria mecánica, referida a la adquisición de hábitos y habilidades

y memoria sensitiva, como su nombre indica, relacionada con los sentimientos. A todas ellas se añade la teoría no poco extendida de algunos neurólogos que sugieren la existencia clara de un centro de memoria especializado en el manejo de diferentes informaciones: auditivas, visuales y motoras.

4.2. Tipos de memoria

Gracias al esfuerzo de psicólogos y neurocientistas se empieza a manejar el concepto de sistema múltiple de memorias que permiten no solo almacenar, sino recuperar información. Cada sistema se asocia o separa de otros subsistemas. De este modo, se distinguen en el ser humano cinco sistemas de memoria:



Memoria episódica. Este tipo de memoria glosa de forma explícita hechos y actos que han ocurrido de forma correlativa y ubicados en lugares concretos. En los laboratorios, este tipo de memoria se mide en encuestas «ad hoc».

Memoria semántica. Trata el conocimiento de hechos o conceptos que no están relacionados con lugares o fechas.

Memoria de representación perceptual también llamada sensorial. Identifica palabras

y objetos por forma y estructura. En esta memoria se distinguen tres vertientes: la que se ocupa de la forma visual de las palabras. La que examina la forma física y ortográfica de las palabras y la vertiente que estudia el sonido de las palabras. También tienen lugar vertientes que se ocupan de las características fonológicas y acústicas.

Memoria de procedimiento. Recuerda habilidades y hábitos, el «saber cómo». Este tipo de memoria se adquiere gradualmente a través de la práctica repetida. Las regiones del sistema nervioso involucradas serían el sistema córtico-estriatal: los ganglios basales y la corteza motora.

A los sistemas de memoria ya mencionados se les puede añadir un tipo más: la memoria sensorial, la memoria que almacena información durante poco tiempo, segundos o décimas de segundos. Se llama así porque almacena, recupera, codifica y deshecha la información que captamos a través de los sentidos.

4.3. Atención y concentración

Diferencia entre atención y concentración

Pueden parecer lo mismo, pero no lo son y es

importante para un buen docente diferenciarlas. A continuación vemos la diferencia entre estos dos conceptos que, por cercanos, con frecuencia, se confunden:

Podemos decir que la atención es la capacidad de seleccionar los estímulos que recibimos por nuestros sentidos y de desechar los demás.

La concentración es la capacidad de mantener sostenida en el tiempo la atención a un estímulo que hemos seleccionado. Por ejemplo, cuando vemos una película, nos olvidamos de que estamos respirando, pero seguimos respirando.

Podemos entender la concentración como esta suma: atención voluntaria + atención selectiva + atención sostenida.

Para comprender esta suma es necesario que profundicemos en algunos tipos de atención que se conocen hoy en día.

Tipos de atención:

- **Atención voluntaria:** este tipo de atención nos da la libertad de decidir en qué nos concentramos. El entorno nos ofrece estímulos que captan nuestra atención de forma involuntaria: sonidos, luces, alarmas, etc., que podemos gestionar con voluntad y conciencia. Cuando nos encontramos en un entorno libre de distractores podemos trabajar a pleno rendimiento con nuestra atención voluntaria.

- **Atención involuntaria:** también llamada impremeditada. Se da cuando nos sentimos atraídos por estímulos intensos, nuevos o interesantes, y, generalmente sorprendidos. La base neurofisiológica de esta atención, según Alexander R. Luria, es el reflejo de orientación. En el aula cualquier distractor puede poner en marcha la atención involuntaria y desviar la atención de nuestros alumnos.

- **Atención sostenida:** su propio nombre indica en qué consiste: es la que se mantiene en el tiempo. La utilizamos principalmente en actividades de lectura, escucha activa y aprendizaje. Implica un desgaste de energía importante y una necesidad de descanso que los educadores deben tener muy en cuenta para que sus alumnos no sufran un colapso de información. Cuando mantenemos la atención sostenida durante más de 20 minutos nuestro cerebro desconecta. Un detalle que debemos tener muy en cuenta en los procesos de enseñanza y del que hablaremos más adelante.

4.4. La observación

En pocas palabras, la observación es la capacidad de prestar atención a los detalles. Un concepto tan simple como infinito ligado a otro igual de simple e infinito: la fragmentación.

La fragmentación es la capacidad de análisis divisorio, permite dividir el todo en las partes que

integran ese todo. Por ejemplo: cuando vemos un mueble, vemos un todo, pero las personas con una capacidad elevada de fragmentación detallan en su cerebro la madera, los tornillos y la estructura. Se trata pues de un procedimiento por partes que multiplica la capacidad de análisis y la capacidad de creación.

4.5. La observación, la atención y la concentración

Sigamos con el concepto de observación y retomemos el de la atención. En este punto tenemos claro que la observación guarda una relación directa con la atención. Una persona con una capacidad de observación desarrollada también desarrollará una capacidad de atención notable. Comúnmente hablamos de estas personas como personas que no pasan detalles por alto. La observación ligada a la atención favorece la concentración, de la que ya hemos hablado.

La percepción y cognición humana, el recorrido de los estímulos desde el exterior hasta nuestra respuesta, se componen de las siguientes fases:

- Sensopercepción (captación de estímulos a través de los sentidos)
- Procesamiento y filtrado subconsciente
- Procesamiento consciente de la información filtrada
- Respuesta

4.6. Plasticidad neuronal o neuroplasticidad

Con frecuencia hablamos de neuronas y las situamos como punto importante de la actividad cerebral; no es para menos, el cerebro está formado por 100 mil millones de neuronas, que perdemos con el paso del tiempo o que renovamos y generamos en determinadas partes del cerebro, como el hipocampo o el cerebelo. Sin embargo, la verdadera importancia de las neuronas es su actividad y su capacidad de conectarse entre sí. A esto se le llama plasticidad neuronal o neuroplasticidad y es el motor del aprendizaje, del conocimiento y del olvido. La unión de dos o más neuronas se conoce como sinapsis.

4.7. La sinápsis

Las neuronas, en contra de una creencia extendida, no almacenan por sí solas conocimiento. Todo el conocimiento que guardamos en nuestros bancos de memoria se encuentra almacenado en redes neuronales, que se forman por la unión de neuronas mediante la sinapsis. La sinapsis es, por ende, una buena aliada en la práctica docente. Conocerla y conocer sus entresijos nos ayudará no solo a comprender cómo se establece el conocimiento en el cerebro de nuestros alumnos, sino a elaborar métodos de enseñanza efectivos.

Algunas cuestiones que deben tenerse en cuenta para utilizar bien este recurso:

Cuando se crea una red neuronal, las neuronas que la forman se conectan entre sí unidas por una serie de estímulos, eléctricos o químicos, y se forma un banco de memoria. El desarrollo futuro de ese banco puede tomar dos direcciones:

- La unión de neuronas puede fortalecerse y el recuerdo o conocimiento se mantiene en el tiempo. Esto explica por qué los métodos de estudio por repetición son tan efectivos.
- En un segundo caso se da el olvido y la liberación de neuronas, que podrán formar parte de una nueva red neuronal con contenidos y objetivos nuevos. Pero este olvido no es definitivo, si volvemos a exponernos a algo que ya ha estado en nuestra mente, lo recordaremos porque de algún modo está almacenado y retenido en la memoria.

¿Por qué es tan importante para los docentes comprender estos procesos cerebrales?

Son varios los motivos. En este artículo los resumimos en dos:

- Porque este funcionamiento es común a todos los cerebros humanos. Nos da, por tanto, una visión global que podemos aplicar en técnicas y métodos de enseñanza.
- Porque saber cómo se produce el olvido nos puede ayudar a adaptar nuestros métodos de enseñanza para evitar ese olvido.

4.8. La neurogénesis

Se denomina como neurogénesis el nacimiento de nuevas neuronas, esto es, el proceso por el cual se generan neuronas nuevas a partir de células madre y células progenitoras que por medio de mecanismos genéticos determinan el linaje celular. Podríamos hablar largo y tendido acerca de este proceso, pero nos detendremos en el simple hecho de que depende de lo que potenciemos, puede ser por ejemplo el cálculo matemático, desarrollaremos más neuronas dirigidas al procesamiento de esa actividad. Lo que exijamos a nuestros alumnos causará una sinapsis concentrada en el lugar del cerebro que corresponda al ámbito que estamos trabajando.

Inteligencias múltiples

La inteligencia ha tenido a lo largo de la historia varias definiciones, pero quizá la más escueta y la más certera es la que la define como «facultad de la mente que permite aprender, entender, razonar, tomar decisiones y formarse una idea determinada de la realidad». Para comprender este término es necesario mencionar y aclarar qué es el coeficiente intelectual, un valor que se calcula a través de la siguiente fórmula: $CI = \text{edad mental} / \text{edad real} \times 100$ y que fue creado por Alfred Binet en el siglo XIX.

Si seguimos avanzando en el concepto de inteligencia, cabe mencionar la teoría bifactorial

de Spearman. Según Charles Spearman, existen dos factores de la inteligencia: el factor G o inteligencia general y el factor S o inteligencia específica.

Por último, hablemos de las inteligencias múltiples de Gardner, una de las teorías con mejor acogida en el ámbito educativo y cuyas afirmaciones se aplican en métodos educativos de todo el mundo. La teoría de las inteligencias múltiples defiende la inteligencia como un conjunto de inteligencias. Gardner estableció un sistema inicial de siete inteligencias:

- Lingüística
- Lógico-matemática
- Visoespacial
- Corporal-kinestésica
- Musical
- Intrapersonal e interpersonal

Actualmente se han añadido tres más: la existencial, la pedagógica y la creativa.

5. Neurociencia y pedagogía

5.1. Tipos de alumnos

Con base en las formas individuales de interpretar la información, se distinguen tres tipos de alumnos:

- **Visuales.** Interpretan la información principalmente a través de imágenes y estímulos

visuales como los gestos.

- **Auditivos.** Interpretan la información principalmente a través de sonidos y estímulos auditivos como el volumen o el tono de la voz.
- **Kinestésicos.** Interpretan la información principalmente a través de sensaciones y estímulos táctiles como el contacto.

Los integrantes de cada una de estas tipologías reaccionarán positivamente a lo que se llama ajuste de predicados, que no es más que una adaptación al estilo de comunicación que cada uno de ellos necesita. Ya sean imágenes, estímulos auditivos o kinestésicos.

Con frecuencia, los educadores se encuentran ante grupos de trabajo heterogéneos, esto les obliga a combinar todos los ajustes de predicado posibles con el fin atraer la atención de todos los componentes de esos grupos.

5.2. Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje

Son varios y tan distintos que pueden utilizarse en función del momento y del grupo de alumnos ante el que se encuentre el docente. Del mismo modo, cada persona contará con un estilo de aprendizaje propio, que estará relacionado con sus inteligencias:

Los estilos de enseñanza se suelen agrupar en dos grandes categorías:

- **Métodos afirmativos,** que son aquellos

en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el educador.

- **Métodos por elaboración**, que son aquellos en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el alumno.

Dentro de cada uno de ellos, a su vez, encontramos otras subcategorías.

Métodos afirmativos:

- **Método expositivo.** Implica que el educador efectúa una comunicación unidireccional respecto a los alumnos, expone la teoría y deja poco o ningún lugar para la retroalimentación. El ejemplo más destacado de este método es la lección magistral, que se ejemplifica en las aulas de hace años en las que simplemente el profesor hablaba y los alumnos escuchaban y tomaban notas. El papel de los alumnos era pasivo y limitante. Suele derivar en falta de atención.

- **Método demostrativo.** En este caso el educador demuestra a los alumnos cómo elaborar un proceso y los alumnos lo imitan para conseguir el mismo resultado.

Métodos por elaboración:

- **Método interrogativo.** Implica que el educador y los alumnos establecen una comunicación bidireccional en la que las preguntas

tienen un papel protagonista. En lugar de explicar la lección como en el método expositivo, el educador proporciona una base muy breve y los alumnos deben preguntarle lo que deseen saber para completar el conocimiento completo de la lección. Activa más áreas cerebrales que cualquiera de los métodos afirmativos, ya que entra en juego el pensamiento creativo, con el que los alumnos deberán discurrir las preguntas correctas para comprender la lección en su totalidad.

- **Método por descubrimiento.** Implica que el alumno es quien lleva a cabo por completo el proceso de aprendizaje. El educador se limita a formular una pregunta o a proponer una actividad que los alumnos deberán resolver investigando por su propia cuenta las fuentes que deseen. De todos los métodos, este es el que más áreas del cerebro activa.

5.3. Etapas del aprendizaje

Pueden establecerse cuatro tipos de etapas en el aprendizaje, necesarias en su identificación para establecer los grados de incompetencia y competencia del proceso de aprendizaje:

1. Incompetencia inconsciente: el alumno no es consciente de si es o no capaz de hacer algo, tampoco de la existencia de ese algo.

2. Incompetencia consciente: el alumno es consciente de que no sabe hacer algo.

3. Competencia consciente: el alumno construye las redes neuronales que almacenarán conocimientos y destrezas.

4. Competencia inconsciente: el alumno sabe hacer algo y lo hace sin ser consciente de esa práctica. En este punto el conocimiento está instalado en su cerebro.

El procesamiento de la información en la última etapa, la competencia consciente, se da a un nivel subconsciente y a una velocidad mucho mayor que durante la competencia consciente. El subconsciente es capaz de procesar alrededor de 11 millones de unidades de información de segundo, mientras que la mente consciente solo puede procesar de 40 a 70 unidades de información por segundo. La competencia inconsciente es, por sé, el objetivo final del aprendizaje.

5.4. La empatía

La empatía es la capacidad de inferir o percibir los sentimientos y emociones de los demás. Por ello es una de las herramientas sociales más importantes en nuestra interacción con el mundo y un recurso primordial en la actividad docente.

¿Por qué es tan importante que los docentes sean empáticos?

Un educador capaz de empatizar con sus alumnos no solo gestionará con éxito la transmisión de conocimientos, sino que, a corto o largo plazo,

podrá ayudar a gestionar las dificultades que se encuentre en uno o varios alumnos. Empatizar con quienes dependen de nosotros para aprender es una llave maestra que los docentes no deben despreciar.

¿Cómo puede un educador utilizar este recurso?

El buen o mal uso de la empatía depende en gran medida de la intención y en parte del volumen de alumnos. La gestión de grupos reducidos es más sencilla y efectiva que la gestión de grupos de gran volumen. En el primer caso resulta fácil averiguar los registros que demandan quienes nos atienden, en el segundo podemos utilizar estrategias.

Algunas estrategias sencillas y fáciles de aplicar son:

- Pensar en cómo nos gustaría que se desarrollasen las clases si nosotros fuésemos alumnos.
- Imitar o reflejar la postura y los gestos de nuestros alumnos. Aunque suena extraño, la efectividad de este método está más que comprobada. Cuando un alumno habla con un educador, lo hace con una postura y tono de voz determinados. Si el educador adopta la misma postura que el alumno mientras le está escuchando y le responde con el mismo tono de voz se produce un efecto de relajación muy beneficioso para ambos.
- Utilizar el pensamiento creativo y aplicarlo en las clases.

6. CONSEJOS PRÁCTICOS PARA DOCENTES

- Para una buena secuenciación a lo largo de las clases, y para mantener la atención del alumnado, es recomendable hacer pausas cada quince o veinte minutos. Esos descansos permiten que el cerebro de los alumnos descanse y que vuelvan a prestar atención sostenida durante otro periodo de quince a veinte minutos.

- Es más que probable que uno o varios alumnos haya desconectado involuntariamente de una exposición o de cualquier procedimiento de enseñanza que se esté aplicando. Hacer recapitulaciones o resúmenes periódicos cada cierto tiempo ayudará a reconducir su atención. Los espacios de descanso recomendados en el punto anterior pueden ser un buen momento para refrescar contenidos ya tratados.

- La variación de estímulos es otro de los procedimientos que pueden ayudarte a captar y mantener en el tiempo la atención de los alumnos. A continuación se mencionan algunos ejemplos que pueden mejorar la dinámica de las clases.

1. **Alternancia entre discurso**, escritura en pizarra y dibujos.

2. **Uso de gráficos**, tablas, organigramas, etc.

3. **Variación en el volumen de la voz.** También en el tono.

4. **Alternancia en la posición corporal.** El movimiento es un tipo de cambio y el movimiento del docente captará la atención de los estudiantes.

5. **Cambiar la posición de los alumnos**, quizá parece una idea sin sentido, pero hacer esto cada cierto tiempo sirve para captar la atención individual y la atención de grupo.

6. **Identificar los posibles distractores** del lugar en el que se desarrollarán las exposiciones. A mayor número de distractores aumentarán los momentos de distracción grupal e individual de los alumnos.

7. **Un dato curioso:** en las presentaciones con diapositivas la atención sostenida de los estudiantes se mantiene durante más tiempo si el texto está en cinco partes. .

8. **Convertir al alumno en profesor** y al profesor en alumno mediante dinámicas de cambio de roles.

9. **Crear juegos** que giren en torno al contenido de la materia.

NEUROCIENCIA APLICADA A LA EDUCACIÓN II

Lorena Martínez Cienfuegos

Técnico en neurociencia aplicada a la educación/ técnico en tratamiento de textos para personas con particularidades de lectoescritura y dislexia

En este artículo se muestran parte de las ideas y estudios de tres autores: Élisabeth Guimbretière, Trocmé-Fabre y Francisco de Mora. También el conocimiento y buen hacer de varios profesores de ELE que con generosidad y maestría me han guiado en esta exposición.

Palabras clave: *Neurociencia, educación, ELE, cerebro, docencia*

1. Introducción

2. Neurolingüística en su aplicación. Áreas de la lingüística en las que trabaja la neurolingüística

- Fonética
- Fonología
- Morfología y Sintaxis
- Lexicología y semántica

3. Aplicación de las aportaciones de la neurociencia a la lingüística

4. Tipos de lectura y comportamiento del cerebro: circuito neurológico de lectura

5. El concepto de texto, constituyentes de la oración y visión codificada y visión periférica de los textos

6. Enseñanza de ELE

- Dificultades en la enseñanza de ELE
- Posibles técnicas basadas en la neurociencia adaptadas a la enseñanza de ELE
- Dos cuestiones más

7. Conclusión

8. Bibliografía



I. INTRODUCCIÓN

Han sido muchos los intervinientes e interventores que, desde Ramón y Cajal, han hecho de la neurociencia aplicada a la enseñanza en general, y a la enseñanza de ELE en particular, una técnica solvente. No se trata pues de una teoría *ad libitum*, sino que lo que ha obrado durante tiempo como neurociencia aplicada a la enseñanza de ELE y que aquí se plasma de un modo muy esquemático responde a estudios y probatorios que devienen en prácticas que mejoran con éxito la enseñanza de idiomas.

En este artículo se muestran parte de las ideas y estudios de tres autores: Élisabeth Guimbretière, Trocmé-Fabre y Francisco de Mora. También el conocimiento y buen hacer de varios profesores de ELE que con generosidad y maestría me han guiado en esta exposición.

En la enseñanza de idiomas hay mucho de lectura y mucho de escritura, por ello dedicaremos una parte importante de esta muestra a conocer los procesos de lectura y escritura, y también a comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a ellos.

2. NEUROLINGÜÍSTICA EN SU APLICACIÓN: ÁREAS DE LA LINGÜÍSTICA QUE TRABAJA

En el artículo anterior *Neurociencia aplicada*

a la educación abordamos el concepto de neurolingüística de un modo escueto y conciso, insuficiente para lo que nos ocupa ahora. En este segundo artículo desarrollaremos un poco más este término tan íntimamente relacionado con el aprendizaje de las lenguas.

La neurolingüística estudia cómo el cerebro combina modelos psicolingüísticos y teoría lingüística para comprender y producir el lenguaje, tanto lenguaje simple como lenguaje elaborado, y lo hace a través de los mecanismos fisiológicos por los que el cerebro procesa la información relacionada con el lenguaje y evalúa teorías lingüísticas y psicolingüísticas. Para ello hace uso de la afasiología, la imagen cerebral, la electrofisiología y los modelos computacionales.

Como mencionamos también en el artículo que precede a este, las áreas de Wernicke y de Broca son las artífices del desarrollo del lenguaje. Recordemos:

- **Área de Wernicke:** se encuentra junto al córtex auditivo primario y su función es procesar la comprensión del mensaje verbal.
- **Área de Broca:** está vinculada con el cortex motor, encargado de procesar los movimientos del cuerpo, incluidos los de la boca y la lengua. También se encarga de la producción del mensaje verbal (aunque se ha evidenciado que puede hacer otras funciones). Para el alumno,

procesar el mensaje verbal escuchado es una tarea que exige una menor actividad neuronal que producir un mensaje propio a modo de respuesta, debido a que las áreas del cerebro involucradas son más en el segundo caso:

- Al procesar un mensaje verbal escuchado intervienen el córtex auditivo primario y el área de Wernicke, en ese orden.
- Al responder a un mensaje verbal escuchado, intervienen el córtex auditivo primario, el área de Wernicke, el área de Broca y el córtex motor, en ese orden.

Procedimientos:

- **La psicolingüística**

La psicolingüística como disciplina se relaciona directamente con la neurolingüística. Divide y aclara los mecanismos cognitivos del lenguaje mediante lo que se llama psicología experimental, que se ocupa de aspectos como el tiempo de reacción de lectura y el movimiento de los ojos, principalmente sacádico, en los procesos de lectura, etc.

- **Los modelos computacionales**

Estos modelos trabajan en el desarrollo de programas interdisciplinarios de estudio con el fin de demostrar la consistencia o inconsistencia de hipótesis relacionadas con la organización del lenguaje. El modelo de estudio empírico

de este procedimiento combina actuaciones de diseñadores computacionales, diseñadores cerebrales y psicólogos. El resultado es un conocimiento exhaustivo de la naturaleza del lenguaje.

Tecnologías aplicadas:

Las técnicas de visualización cerebral contribuyen y aclaran la comprensión de la anatomía del cerebro y de cómo este produce, recibe y gestiona las funciones lingüísticas. Los métodos de visualización cerebral se clasifican en:

- **Métodos hemodinámicos:** muestran las partes del cerebro que desarrollan tareas o cálculos específicos del lenguaje y también cómo se estructura el lenguaje en el cerebro que, como veremos más adelante, se trata de un proceso complejo, dado que determinadas tareas relacionadas con él no forman parte de nuestro patrimonio genético y fuerzan modificaciones y cambios de distribución en él. Estas modificaciones y cambios también se conocen ampliamente gracias a estos métodos.

- **Métodos electrofisiológicos:** se utilizan para estudiar el procesamiento del lenguaje. Esta técnica puede medir la actividad en milisegundos, gracias a ello se pueden estudiar en profundidad procesos como la comprensión del lenguaje y la producción de este.

- **Métodos que estimulan la corteza cerebral:** se trata de modelos de acción y estudios concretos que estimulan determinadas partes del cerebro.

La psicolingüística

La psicología experimental aplicada al lenguaje constituye la psicolingüística, ciencia que estudia los procesos psicológicos del lenguaje y que subyace en un conocimiento práctico y fundamental para los estudios neurocientíficos que se le aplican y, por tanto, uno de los apoyos fundamentales de la neurolingüística actual.

Parte fundamental del trabajo neurolingüístico se basa en el estudio, aplicación y evaluación de teorías formuladas por psicolingüistas y lingüistas teóricos que juntos proponen y precisan:

- Modelos para explicar la estructura del lenguaje y la forma en que la información de este se distribuye y organiza.
- Algoritmos de procesamiento psicolingüístico que definen cómo se procesa la información del lenguaje en la mente.
- Análisis de actividades cerebrales que definen cómo las estructuras biológicas llevan a cabo esos algoritmos.

3. APLICACIÓN DE LAS APORTACIONES DE LA NEUROCIENCIA A LA LINGÜÍSTICA

Una de las aportaciones más importantes de la neurociencia a la lingüística es la distinción de subdisciplinas que caracterizan el pensamiento lingüístico. La clasificación básica de estas subdisciplinas sirve como base para segmentar el estudio de la lengua y detectar las dificultades del estudio de lenguas secundarias, no maternas. Nos encontramos con cuatro áreas diferenciadas:

- **Fonética:** estudia cómo el cerebro selecciona a nivel muscular la articulación de los sonidos de la cadena hablada. También estudia las habilidades orales de los hablantes.
- **Fonología:** estudia cómo se representa y se percibe el sistema fonológico de una lengua en el cerebro.
- **Morfología y Sintaxis:** estudian cómo el cerebro selecciona los fonemas que determinan palabras y las combinan para formar estructuras oracionales.
- **Lexicología y semántica:** estudian cómo el cerebro almacena, segmenta y accede a las palabras que una persona conoce y cómo se elabora la comprensión de la información que recibe y su uso.

4. TIPOS DE LECTURA Y COMPORTAMIENTO DEL CEREBRO: CIRCUITO NEUROLÓGICO DE LECTURA

Para comprender el proceso de lectura en general y dada la relación entre lectura, escritura y aprendizaje de idiomas, es importantísimo tener en cuenta una realidad que se resume en el hecho de que el ciclo neurológico de lectura no es una actividad natural, no está en nuestro patrimonio genético, no tenemos circuitos destinados a la lectura y la escritura y, por tanto, no existe una parte del cerebro lectora. La lectura supone para el cerebro un ejercicio aprendido y automatizado.

Ahora que sabemos que el ejercicio de lectura no es innato, debemos comprender que el aprendizaje de la lectura transforma y moldea el cerebro, produce en él un reciclaje neuronal y supone un sobreesfuerzo en nuestra actividad cerebral.

Sigamos:

Para reciclar nuestro cerebro se liberan áreas genéticas de la corteza y se dejan disponibles para otras actividades, en este caso el proceso de lectura. Para ello se utilizan dos áreas:

—Área de asociación

—Redes del lenguaje

La anexión de estas dos áreas nos ayuda a

desarrollar la lectura asociada a la codificación de los sonidos del lenguaje. Esta conexión precisa un refinamiento visual específico e implica la aparición de un código fonológico sofisticado y consciente del lenguaje oral aplicado al lenguaje escrito en el que se involucra una red de regiones muy amplia, pero de nuevo forzada y adaptada a cada tipo de lectura.

Hoy en día se han identificado más de veintinueve tipos de lectura, cada una de ellos ligado a un tipo de concentración distinta y a una necesidad de atención selectiva diferente. En todo este proceso se encadena la visión con las redes del lenguaje. Para ello se establecen varias hojas de ruta que se conectan entre sí y cuyo recorrido comparten todos los tipos de lectura.

Cada vez que leemos nuestro cerebro ejecuta cuatro pasos:

- Reduce las palabras a su esqueleto y crea un código por palabra
- Codifica las palabras y crea un árbol jerárquico
- Conecta el área visual con las redes del lenguaje
- Finalmente se comprende el mensaje

5. EL CONCEPTO DE TEXTO, CONSTITUYENTES DE LA ORACIÓN Y VISIÓN CODIFICADA Y VISIÓN PERIFÉRICA DE LOS TEXTOS

Para A. J. Greimas un texto es “un enunciado ya sea gráfico o fónico que nos permite visualizar las palabras que escuchamos o leemos y que es utilizado para manifestar el proceso lingüístico”. Dicho de otro modo, podemos definir un texto como “la configuración de lengua o habla en la que se utilizan signos específicos combinados y organizados según las normas de cada idioma”.

Detengámonos un momento:

Si combinamos la definición de Greimas con los procesos de lectura en el cerebro determinaremos, sin duda, que el mejor método de enseñanza de ELE, y de cualquier idioma, es un método de enseñanza progresivo en el que las sesiones de aprendizaje partan del signo y deriven en conjuntos de signos hasta las estructuras complejas del texto. Sin olvidar, además, la concepción diferenciada de texto como diálogo y texto como monólogo. En lingüística se pueden dar diferentes tipos de situaciones, las monogestionadas y las poligestionadas. Ejemplos:

- **Situaciones monologales**

Oral: Una declamación, un discurso, una exposición

Escrita: Una novela, un discurso escrito

- **Situaciones dialogales**

Oral: Una conversación entre amigos

Escrita: Una conversación por chat o un correo electrónico

Todas ellas con necesidades y características que debemos tener en cuenta en los procesos de enseñanza y siempre respetando los criterios de textualidad básicos:

- Cohesión
- Coherencia
- Significado
- Progresividad

Uno de los datos más interesantes de los estudios neurocientíficos que los profesores de idiomas pueden explorar y poner en práctica es que todas las asignaciones gramaticales se llevan a cabo *per natura*. Esto quiere decir que:

- Cada uno de los constituyentes de la oración tiene una función y por ende una ubicación.
- Existen varios niveles oracionales: gramática funcional y gramática constituyente.
- Las funciones semánticas están basadas en patrones mentales.
- La organización de un discurso contiene un esquema común dictado por la gramática.
- La pragmática de la lengua se ocupa del sentido y la lingüística se ocupa de la información codificada, del código.

A priori, puede parecer que los cinco puntos dictados arriba determinan cuestiones lingüísticas,

quizá, elevadas para lo que tratamos en este asunto. Pero no es así, si somos conscientes de que la secuenciación lingüística está basada, como decimos en el segundo punto, en patrones mentales, seremos capaces de organizar y estructurar métodos de enseñanza efectivos y directos. No debemos olvidar que cuando enseñamos un idioma enseñamos un algoritmo y que debemos trabajar siempre en dos niveles: un nivel microestructural (fonemas, grafemas, sonidos, etc.) combinado con un nivel macroestructural (oraciones, proposiciones, textos, etc).

6. ENSEÑANZA DE ELE

Dificultades en la enseñanza de ELE relacionadas con las áreas de la lingüística especificadas al inicio de este artículo:

- **Fonética y fonología**
 - Pronunciación
 - Comprensión oral
 - Expresión oral
 - Una percepción errónea de ciertos sonidos propios del sistema fonético de la lengua que se está aprendiendo, inexistentes en el sistema fonético de la lengua materna
 - Una producción errónea de los sonidos que son mal percibidos
 - La incapacidad de memorizar y de aprender correctamente los sonidos

que se perciben y emiten de forma errónea

- Diferencias fonéticas entre lengua materna y lengua aprendida
- **Morfología y Sintaxis**
 - El abuso de subordinación de oraciones y de oraciones largas que añaden mucha dificultad a la lectura y fomentan un grado de abstracción impide que el lector pueda relacionar el escrito con la realidad que conoce
 - Una estructura sintáctica compleja y la ausencia de un contexto compartido entre el autor y el lector pueden ser dos escollos que hagan imposible la comunicación entre el autor y el lector
- **Lexicología y semántica**
 - Comprensión, aceptación y adaptación de conceptos

De los tres factores que acabamos de mencionar se desprende una conclusión: si los sonidos que se perciben y emiten de forma errónea no se aprenden correctamente la comprensión y la expresión no pueden ser efectivas.

Posibles técnicas basadas en la neurociencia adaptadas a la enseñanza de ELE

Para comprender estas técnicas debemos mencionar los enfoques recomendados en la práctica de enseñanza ELE que cada docente desarrollará a su modo y acorde con las necesidades de sus alumnos.

- Enfoques lingüísticos variados
- Enfoques textuales
- Enfoques cognitivos
- Enfoques comunicativos y enfoques socioculturales
- Enfoques filosóficos y enfoques hermenéuticos

Estos enfoques subyacen en varias ideas y recomendaciones que pueden aplicarse en la enseñanza de ELE. Para elaborar el siguiente listado de adecuación en las aulas se han seguido las enseñanzas de Élisabeth Guimbretière, Trocmé-Fabre y Francisco de Mora.

Veamos, pues, las técnicas y mejoras que podemos introducir en el aula.

- El uso de las realidades biológicas del aprendizaje explicadas ya en este artículo y en el artículo *Neurociencia aplicada a la educación* pueden mejorar el flujo de las clases y hacen posible la creación de un método de enseñanza efectivo y adecuado a cada contexto.
- El uso de imágenes mentales, con frecuencia denominadas imágenes familiares, que faciliten

la memorización y reproducción de fonetismos nuevos activará áreas cerebrales de asociación y mecanización.

- Práctica de estímulos de orden visual, auditivo y kinestésico.
- Uso de estímulos sensoriales basados en el juego primitivo de aprendizaje.
- Práctica de mímicas articulatorias y mímicas de reproducción de sonidos.
- Práctica de mímicas mudas como técnicas precedentes a la reproducción de sonidos.
- Práctica del aprendizaje por asociación.
- Repeticiones rítmicas de palabras y sonidos de difícil reproducción para los aprendientes.
- La práctica impuesta a la teoría como formato de trabajo en clase. El aprendizaje de idiomas es un aprendizaje principalmente sensorial en el que las explicaciones teóricas muchas veces ralentizan el aprendizaje de los alumnos.
- Alargamiento procesal de textos. Paso de frases cortas al manejo sucesivo de párrafos y páginas. Lo que supone el paso de lectura codificada a lectura global, también llamada visión periférica de los textos.

Dos cuestiones más a tener en cuenta en el desarrollo en el aula: los realia y el concepto de cosmovisión

Los realia

Si bien con frecuencia asociamos este concepto a la traducción de textos. Los realia forman

parte también del intercambio sociocultural en la enseñanza de idiomas. Se definen como “palabras que denotan objetos, conceptos y fenómenos típicos exclusivamente de una determinada cultura”. Por este motivo, no poseen correspondencias precisas en otras culturas y por ello debemos prestarles una atención especial. En todas las lengua existen palabras que carecen de una traducción precisa en otras y requieren de quien traduce actitudes diversas según el contexto y la situación en la que se encuentran.

Categorías de realia:

Vlahov y Florin subdividen los realia en categorías:

- **Geográficos:** son los que comprenden elementos de la geografía física.
- **Etnográficos:** son los que corresponden a al trabajo (trade union), al arte, la religión, etc.

Para transmitir los realia de una lengua a la otra es imperativo diferenciar dos procedimientos: la transcripción y la traducción, en los que no nos detendremos, como tampoco lo haremos en estrategias traductivas, pero que sí tendremos en cuenta para contemplar y gestionar la docencia en ambientes con una cultura receptora diferente a la nuestra.

Cada docente encontrará su propia forma de sustitución de los realia de la cultura emitente a la cultura emisora, bien sea creando un imaginario nuevo para el alumnado o sustituyendo los realia

de la cultura emitente por algunos conocidos de la cultura emisora.

Cosmovisión

Y por último y en relación con el punto anterior, hablaremos de la cosmovisión (visión del mundo) que también puede afectar la enseñanza de ELE en según que sectores.

Definiremos cosmovisión como “la imagen general de realidades o mundos para personas, sociedades o culturas concretas”. La cosmovisión o cosmovisiones dispares en el aula pueden limitar o coaccionar el funcionamiento de la clase. Sin embargo, y como en el caso de los realia, el docente encontrará la manera de resolverlas, generalmente con la determinación de visiones neutrales en el aula y creando un entorno psíquico global configurado en la no cosmovisión.

7. CONCLUSIÓN

La neurociencia forma parte de nuestra vida. Nos guía, nos acompaña y nos organiza. La intención de este artículo ha sido, de un modo sucinto, dado que el tema es amplio, ramificado y articulado, acercar la complejidad organizativa del cerebro a las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, y en especial a las que se ocupan de la enseñanza de idiomas. Los descubrimientos científicos nos aportan informaciones muy valiosas en relación con nuestra memoria, nuestra atención, el

sentido y las consecuencias de nuestros actos y la intencionalidad y la recepción del lenguaje. Es una información importante si consideramos que todas estas acciones son partes fundamentales de nuestro desarrollo y de nuestras capacidades, ya sean intelectuales o sociales.

Para los docentes, una buena aplicación de habilidades neurocientíficas supone una herramienta valiosa de conducción en el aula. Les ayudará a comprender las bases de funcionamiento del cerebro y podrán de este modo implementarlas en los diferentes tipos de enseñanza. Mejorar la calidad de la educación e incluso personalizarla gracias a estos conocimientos, nos permitirá que cerebros diferentes se complementen y colaboren, que las actividades educativas se polaricen y también que se reformulen las técnicas de enseñanza y las relaciones interpersonales.

8. BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía: obras completas

- BERGEN, B. K. (2013) El cerebro y el lenguaje. Barcelona, RBA.
- CEBREIROS, J. (2015) Olvida tu lenguaje corporal. Barcelona, Plataforma Editorial.
- DE BONO, EDWARD (2008) Creatividad, 62 ejercicios para desarrollar la mente. Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H. (1995) Inteligencias múltiples. Barcelona, Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996) Inteligencia emocional. Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D. (2006) Inteligencia social. Barcelona, Kairós.
- HEIGI, P. (2013) Hablar bien en público y en privado. Barcelona, Editorial Alma.
- KAHNEMAN, D. (2012) Pensar rápido, pensar despacio. Barcelona, Debolsillo.
- KROGERUS, M. y TSCHÄPPELER, R. (2011) El pequeño libro de los grandes cambios. Barcelona, Alienta.
- LOVEDAY, C. (2017) El mundo secreto del cerebro. Barcelona, Libsa.
- MORA, F. (2020) Neuroeducación y lectura: De la emoción a la comprensión de las palabras. Madrid,

Alianza Ensayo.

- MORA, F. y SANGUINETTI, A. (2020) Diccionario de neurociencia. Madrid, Alianza.
- NARDONE, G. (2014) Psicotrampas. Barcelona, Paidós.
- BRAIDOT, N. (2020) Diccionario de neurociencias aplicadas a organizaciones y personas. Barcelona, Granica.
- RAMACHANDRAN, V. S. (2011) Lo que el cerebro nos dice. Madrid, Paidós Transiciones.
- ROBINSON, K. (2009) El Elemento. Barcelona, Debolsillo.

Artículos

APPEAL OF MINDLESS NEUROSCIENCE: Sally Satel y Scott O. Lilienfeld. Basic Books, Nueva York, 2013.

Fuentes electrónicas

ANA-ISABEL RIBERA RUIZ DE VERGARA, Universidad de Rouen , Laboratorio ERIAC

ana-isabel.riberaruizdevergara@univ-rouen.fr

Glosario de términos

Área de Broca: Región del lóbulo frontal izquierdo, que participa en la producción del lenguaje está vinculada con el córtex motor, encargado de procesar los movimientos del cuerpo, incluidos los de la boca y la lengua.

Área de Wernicke: se encuentra junto al córtex auditivo primario y su función es procesar la comprensión del mensaje verbal.

Cerebro límbico o sistema emocional: grupo de estructuras que dirigen las emociones y el comportamiento. El sistema límbico, en particular el hipocampo y la amígdala, están involucrados en la formación de la memoria a largo plazo.

Cortex: manto de tejido nervioso que cubre la superficie de los hemisferios cerebrales.

Corteza cerebral: parte del cerebro que está dividida en dos hemisferios conectados por el cuerpo caloso. Consiste en una gran estructura de aproximadamente 300 millones de fibras nerviosas.

Lenguaje: recurso que hace posible la comunicación. En el caso de la especie humana, es una herramienta más desarrollada que en otras, puesto que se sostiene a partir de procesos psíquicos y fisiológicos.

Memoria genética o atávica: concepto que describe una variedad de procesos en biología y psicología por la cual el material genético confiere una memoria de la historia de un individuo o una especie.

Memoria sensorial: memoria que permite mantener la información durante milisegundos. Se distinguen varios subtipos de ella, según la modalidad sensorial de que se trate (visual, auditiva, etcétera).

Microexpresiones: reacciones veloces del rostro que surgen de manera involuntaria y que expresan la percepción de las emociones. Se ha logrado identificar unas 10.000 microexpresiones diferentes, aunque solo 7 de ellas son consideradas básicas. Se trata de la ira, el miedo, la alegría, el desprecio, la sorpresa, la tristeza y el asco.

Neocortex o corteza cerebral: parte del cerebro que está dividida en dos hemisferios conectados por el cuerpo caloso. Consiste en una gran estructura de aproximadamente 300 millones de fibras nerviosas.

Neuronas: células alargadas cuya principal función es la propagación de los potenciales de acción; es decir, los impulsos o señales nerviosas que viajan a través de sus axones, transmitiéndolos a otras neuronas o a células efectoras.

Neurogénesis: proceso mediante el cual se forman las células que componen el sistema nervioso central (neuronas y células gliales).

Neuronas espejo: las neuronas espejo están ubicadas anatómicamente en el hemisferio izquierdo, cerca del área de Broca (que es la región del habla, del procesamiento del lenguaje y de la comprensión). Estas neuronas se activan tanto cuando el sujeto identifica una acción realizada por otro, como cuando el propio sujeto ejecuta la acción. Permiten “ponerse en el lugar del otro”, proceso que se denomina “empatía”.

Neuronas motoras: intervienen en los procesos relacionados con el movimiento. Ellas hacen posible caminar, correr, nadar, hablar o saludar con la mano.

Neuroplasticidad cerebral: la neuroplasticidad constituye la base de la memoria y del aprendizaje, e involucra una visión dinámica de los mecanismos cerebrales. Es posible distinguir entre neuroplasticidad positiva (que crea y modifica las redes neuronales), neuroplasticidad negativa (que elimina las redes que no se utilizan) y neuroplasticidad autodirigida, que consiste en el desarrollo de capacidades para generar nuevas conexiones sinápticas a través del aprendizaje, la experiencia y el cambio de hábitos “por propia decisión”.

Neurotransmisores: sustancia química que transmite información de una neurona a otra, a través de las sinapsis. Para que esto ocurra, un neurotransmisor se une a los receptores neuronales y los activa, lo que genera una respuesta.

Red neuronal: red que se va formando a medida que las neuronas se conectan entre sí mediante las sinapsis. Algunos neurocircuitos son pequeños, mientras que otros están integrados por una gran cantidad de neuronas que se distribuyen en forma extensa dentro del sistema nervioso. Existen diferentes tipos de circuitos neuronales que se distinguen según sus funciones. Por ejemplo, los circuitos motores permiten mover partes del cuerpo y los cognitivos se ocupan de los procesos mentales superiores. Algunos circuitos están en el cerebro en el momento de nacer. Otros se van creando y/o reforzando a lo largo de la vida como resultado del aprendizaje y la experiencia.

Sinapsis: proceso de comunicación entre dos neuronas. El resultado de este proceso da origen a las redes neuronales y al cableado neuronal o circuitería cerebral. Existen dos tipos de sinapsis: las eléctricas, muy poco frecuentes, y las químicas, que constituyen la mayoría de ellas. En las sinapsis eléctricas, un estímulo pasa de una célula a la siguiente, sin necesidad de mediación química; es por esto que su característica distintiva es la velocidad. En las sinapsis químicas intervienen los neurotransmisores.

¡EN CASA, DE PUERTAS PARA DENTRO, HABLAMOS ESPAÑOL!: LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS PARA MANTENER EL ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA EN FAMILIAS MULTILINGÜES

Juan Palomares Cuadros
Filiación ALCE Países Bajos

Este artículo se encuadra en la línea de investigación sobre el español como lengua heredada en contextos multilingües. Concretamente, se abordan las estrategias para mantener el español como lengua heredada utilizadas por familias donde el padre y la madre tienen dos idiomas maternos diferentes entre sí, siendo uno de ellos el español, y a su vez, son distintos de la lengua vehicular del país donde viven. De los resultados obtenidos se concluye que el principio de un padre una lengua está muy extendido. También se evidencia que se distribuye el tiempo dedicado a cada lengua de la manera más equitativa posible y se emplean una amplia variedad de recursos materiales y humanos, entre los que se encuentran, los audiovisuales, los bibliográficos, destacándose la importancia dada a la lectura y la participación de los abuelos como factor clave en la adquisición y mantenimiento de la lengua y cultura españolas.

Palabras clave: *trilingüismo, español como lengua heredada, adquisición multilingüe, creencias, estrategias de aprendizaje*

I. INTRODUCCIÓN

La complejidad del trilingüismo viene dada por múltiples factores, entre ellos las diferentes formas en las que se han adquirido las lenguas (Hoffmann & Ytsma, 2004) y las diferentes situaciones en las que se utiliza la lengua (Braun, 2006). Los avances en la investigación dependen de tener una visión clara de las diversas formas que el fenómeno puede adoptar y cual es el interés, motivación y perspectivas de los individuos que están expuestos a este fenómeno. Por esta razón, es importante conocer las formas de trilingüismo que aparecen en las diferentes sociedades así como el entorno familiar donde se desarrolla el multilingüismo, para poder contribuir a su profundización.

La investigación en la adquisición y desarrollo del lenguaje en contextos multilingües es un fenómeno reciente. El desarrollo de niños que desde su nacimiento están expuestos a dos lenguas, también denominado bilingüismo o como lo denomina De Houwer, (1990) “Bilingual First Language Acquisition”, es un fenómeno que comienza a estudiarse a principios del siglo XX. Sin embargo, hay que esperar hasta los años sesenta para ver los primeros estudios sobre la adquisición temprana de tres lenguas o como lo define Quay (2001) “Trilingual First Language Acquisition”. A partir de entonces, y como señala este autor, en las últimas dos décadas es cuando ha habido un incremento sustancial en el interés

por este fenómeno.

Los hijos de parejas de diferentes lenguas nativas que nacen en contextos multilingües con español como una de las lenguas nativas, ni son totalmente aprendices de español como lengua extranjera, ni son tampoco hablantes nativos, sino que presentan un perfil y unas características lingüísticas perfectamente definidas por la lingüística aplicada como «heritage speakers», término que suele traducirse como «hablantes de español como lengua heredada (Pascual y Rothman, 2012).

Estos autores lo definen como un hablante bilingüe que ha adquirido la lengua heredada (diferente de la lengua de la comunidad) en el seno familiar desde su infancia y la otra, a través de la comunidad y el medio ambiente en el que se relaciona.

Básicamente los hablantes patrimoniales de español o de español como lengua heredada (ELH) son personas que emplean como lengua dominante la lengua del contexto, es decir, de su entorno, en nuestro caso el inglés, en la cual se escolarizan y desarrollan la mayor parte de su socialización, pero que tienen una notable exposición a las lenguas heredadas de sus padres, sobre todo en la primera infancia y en el seno familiar. Esta situación hace que estos hablantes sean capaces de comprender muy bien las lenguas patrimoniales de su familias y estén perfectamente familiarizados con cuestiones culturales (música, celebraciones, cuentos tradicionales, refranes,

relaciones sociales cercanas, etc.) y sean en ocasiones capaces de realizar procesos lingüísticos muy complejos, por ejemplo, conjugar algunos verbos irregulares muy usados, pero presenten deficiencias en otros muy sencillos, por ejemplo problemas en los tiempos simples de verbos regulares de uso poco frecuente.

Estos hechos descritos han creado nuevos desafíos para los padres de distintas nacionalidades e idiomas nativos diferentes, que viven en países con un idioma diferente a los del hogar. Con nuestro trabajo pretendemos contribuir a incrementar este corpus de conocimiento, que aunque, como hemos señalado, ha habido un corpus creciente de investigación, recientemente, sobre la adquisición de la tercera lengua, todavía estamos lejos de lograr la comprensión de todos los detalles del proceso de adquisición (Braun & Tony Cline, 2010: 111). Hay muchos factores que interactúan en la adquisición de la tercera lengua, por ejemplo, actitud, motivación, factores tipológicos, factores en la adquisición de las segundas lenguas y anterior experiencia de aprendizaje (O' Laoire, 2006:1). Criar niños trilingües en las sociedades predominantemente monolingües requiere de los padres la adopción de estrategias de mantenimiento de la lengua consciente y cuidadosamente planificadas (Tokuhama-Espinosa, 2003, 2007). Además, Burck (2005:13) señala que es difícil para los niños adquirir y mantener control activo de un idioma

materno, si esta lengua no recibe apoyo fuera de la familia y sobre todo si está estigmatizada.

Por todo ello, el objetivo de este trabajo es conocer las estrategias en el aprendizaje y mantenimiento, utilizadas en las familiares participantes en la investigación, así como los modelos implícitos en su desarrollo socio cultural, en familias trilingües.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Diseño

Esta investigación es un estudio de naturaleza cualitativa y se desarrolla en un contexto socio-cultural monolingüe, en la ciudad de Sídney, donde el inglés es la lengua vehicular y donde actualmente existe un aumento de familias donde uno de los cónyuges es español y quieren que sus hijos adquieran la lengua y la cultura españolas. Nos hemos centrado en familias que asisten a clases de la Agrupación de lengua y cultura españolas.

Esta investigación consta de dos fases, la primera, donde se trabajó con la comunidad durante seis años como docente-investigador, utilizando la observación participante como técnica de recogida de datos, y la segunda, donde se profundizó en las cuestionas consideradas clave, a través de entrevistas.

En la primera fase, se fue observando y analizando las necesidades que las familias del alumnado que

asistía a las clases de lengua y cultura tenían. La colaboración con las familias españolas a través de las tutorías, de atención a los padres madres, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, y las actividades culturales desarrolladas por las instituciones españolas presentes en esa ciudad, hicieron que las relaciones entre el profesor y las familias se fuesen estrechando.

Una vez que el investigador principal estaba asentado en la ciudad e inmerso en la cultura española de Sídney, nos centramos en estudiar como se desarrollaba nuestra lengua en familias trilingües, comparando cuáles eran los esquemas, las estrategias que cada padre o madre tenían para mantener el español vivo. De manera que se conocen perfectamente las características de cada uno de los casos investigados.

La segunda fase ha consistido en dos etapas: primero, una profunda revisión bibliográfica de la literatura existente sobre el objeto de estudio, y segundo, la profundización en el tema a través de entrevistas con los casos escogidos para ello.

2.2. Muestra

Para Taylor y Bogdan (1987) el muestreo es el procedimiento mediante el cual seleccionamos situaciones, personas, lugares e incluso temas para considerarlos en la investigación, es decir, este dependerá del tipo de investigación que vayamos a desarrollar. Para conocer y comprender los puntos de vista y la visión que estas familias tienen

sobre las prácticas lingüísticas y los modelos implícitos en su desarrollo socio cultural, los datos se obtendrán a través de una metodología cualitativa, analizando los valores, definiciones y categorías obtenidas de los datos obtenidos.

En la tabla I. se ha definido una categorización de los casos escogidos para el estudio, siguiendo a Hoffmann (2001b) y Braun y Cline (2010). De las cinco categorías expresadas por Hoffmann, nos hemos enfocado principalmente en la primera y también se han elegido tres casos del tipo 4, ya que estos casos, el tipo 4 se diferencia solo en que el tercer idioma se ha adquirido más tarde, por el condicionamiento de traslado al país para trabajar de sus padres. Desde el punto de vista de la clasificación propuesta por Braun y Cline. La mayoría de los casos pertenecen a familias cuyos idiomas nativos son diferentes de la lengua vehicular y oficial del contexto, y a su vez, sus lenguas nativas son diferentes entre ellos. Aunque hay tres casos en que uno de los padres tiene dos lenguas nativas, es decir es bilingüe natural, y una de ellas pertenece a la comunidad o una de las dos lenguas es compartida con el otro cónyuge. Los criterios de inclusión y exclusión establecidos son los siguientes:

1.- Que la lengua española fuera una de las nativas y el inglés la lengua de la comunidad.

2.- Tener una representatividad lo más amplia posible en cuanto a las edades de los miembros de las familias, tanto en los niños y niñas, como en los padres.

Para escoger los casos de nuestra muestra, hemos utilizado el denominado «muestreo secuencial conceptualmente conducido» (Hammersley y Atkinson, 1995: 38), es decir, guiado por un planteamiento conceptual, reuniendo todos los casos disponibles que tengan algún criterio de interés para la investigación, es decir, familias donde uno de los cónyuges es español, tiene interés en mantener su cultura de origen y el español como lengua materna, así como que cumplen los requisitos tipológicos definidos anteriormente. La población objeto de nuestro estudio está compuesta por once casos de familias asentadas en Australia, país en el que la lengua oficial y mayoritaria es el inglés. Nuestras familias tienen dos lenguas heredadas y el inglés como lengua de la comunidad. Veamos en el siguiente cuadro su distribución:

	Lenguas nativas paternas	Lenguas nativas maternas	LC o Vehicular	N. de hijos	Edad	Braun, A. y Cline, T (2010)	Hoffmann (2001b)
Caso 1	español	neerlandés	inglés	2	3 y 5	1	1
Caso 2	griego/ español	español	inglés	1	5	1	4
Caso 3	francés/ inglés	español	inglés	1	13	2	4
Caso 4	español/ japonés	japonés	inglés	2	8 y 10	1	1
Caso 5	español	sueco/ inglés	inglés	3	3, 5 y 7	1	1
Caso 6	español	mandarín/ cantonés	inglés	2	10 y 12	1	1
Caso 7	español/ inglés	polaco	inglés	2	1 y 3	1	4
Caso 8	árabe/ Libia	español	inglés	2	16 y 18	1	1
Caso 9	español	tagalo/ inglés	inglés	2	6 y 8	2	1
Caso 10	alemán	español	inglés	2	3 y 5	1	1
Caso 11	español	griego	inglés	3	3, 5 y 9	1	1

Tabla 1ª Descripción de los casos.

2.3. Recolección de datos.

La información se obtiene a través de dos instrumentos de procedencia cualitativa, la observación participante (DeWalt y DeWalt, 2011) y la entrevista semiestructurada. (Cohen y Manion, 1990; Goetz y LeCompte, 1988).

Esta recogida de información ha servido para que a la hora de realizar las entrevistas, se posea un conocimiento adicional del contexto familiar y social de cada uno de los casos, lo que permitirá profundizar en aquellos aspectos que se consideren más interesantes para la investigación. Para la confección del guión de la entrevista hemos seguido la propuesta de Spradley (1979) que diferencia tres tipos generales de cuestiones: descriptivas, estructurales y de contraste. Así desde las cuestiones descriptivas hemos pretendido aproximarnos a las vivencias de los sujetos, las opiniones, creencias y teorías implícitas que sustentan su conocimiento. Las preguntas planteadas con un enfoque estructural tienen la función de comprobar los aspectos emergentes en los procesos de observación y análisis de documentos llevados a cabo. Por último, desde el planteamiento de cuestiones inductivas o de contraste pretendemos recabar información útil con vistas a confrontar las diferentes fuentes de información utilizadas en la investigación. El carácter etnográfico de este tipo de entrevistas no pretende que el entrevistado coincida con

otros sujetos, lo que se busca es que la descripción que el entrevistado hace coincida con su propio mundo individual y que este comunique su experiencia personal y el significado de la misma (Santos, 1990:79).

Para alcanzar un alto grado nivel de confiabilidad y coherencia en la información obtenida, primero realizaremos tres entrevistas piloto, de la que se obtendrán las conclusiones sobre su aplicabilidad. Por ello pretendemos con el pilotaje analizar la claridad con la que se obtiene la información correspondiente a los objetivos determinados y valorar los significados que ha generado el investigador (Stake, 2005).

Para conseguir un alto grado de validez, es decir, un adecuado nivel de confiabilidad y consistencia en los datos, se realizarán los siguientes pasos:

- La entrevista ira dirigida al miembro de la familia que es nativo en español.
- Se buscará la neutralidad, es decir, la objetividad en proceso de entrevista.
- Un experto en metodología cualitativa, ajeno a la investigación, participará en todo el proceso de configuración de la entrevista y análisis de datos.
- Se someterá la información a un interés dialécticamente consensuado y negociado, para obtener resultados reales.
- Se compararán y se discutirán los resultados en relación a los obtenidos en estudios de naturaleza similar.

2.4. Análisis de la información

Se realizará un análisis de contenido manifiesto que se definirá en el protocolo de la entrevista. La clasificación de los códigos y las categorías se han construido utilizando tanto un enfoque de investigación deductiva como inductiva de procedimiento. El proceso de análisis se iniciará con una lista predeterminada de temas, obtenidos del análisis bibliográfico sobre los antecedentes en la investigación sobre este tema, sistematizados a través de categorías que habían sido previamente definidas. De igual modo, aquellas categorías o subcategorías que surjan del análisis examen de los datos se integraran en el análisis.

El análisis de los datos cualitativos se realizará asistido por el programa Nudist Vivo.10.

2.5. Consideraciones éticas

El equipo de investigación tuvo presente desde un primer momento las implicaciones éticas de un proceso de investigación de estas características, en contacto con poblaciones en situación vulnerabilidad social. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Jaén (España). Además, en cumplimiento de los principios éticos expresados en la Declaración de Helsinki y las legislaciones vigentes en Australia y España, los datos personales de todas las personas participantes fueron guardados en un fichero de

seguridad y los nombres reales reemplazados por otros ficticios a fin de garantizar su anonimato. La participación fue voluntaria, teniendo en todo momento las personas informantes la libertad de decidir si querían responder a lo que se les preguntaba.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Conocer las estrategias utilizadas para mantener las tres lenguas, requiere analizar el comportamiento lingüístico que los padres adoptan con sus hijos, así como implica un análisis del contexto en el que se desenvuelven los sujetos que participan en esta situación. Presentamos los principales resultados agrupados en diversos campos según las categorías definidas, así como la discusión de los mismos integrada con el fin de dar mayor claridad y limitar su extensión:

Una lengua una persona

Dentro de las estrategias utilizadas en la adquisición de tres lenguas a edades tempranas, la más común es la comunicación directa de un cónyuge con el niño en la propia lengua, o como se define en la literatura científica, el principio de “una madre o un padre, una lengua (OPOL)”, que trata de activar y crear el hábito de interactuar entre ambos, en la lengua nativa del padre o madre. Es un método muy popularizado en el

mundo del bilingüismo y también, por lo que hemos podido comprobar, tanto en la literatura existente sobre adquisición temprana de tres lenguas (Barnes, 2006, 2011; Cruz-Ferreira, 2006; Dewaele, 2000, 2007; Wang, 2008) como entre los casos analizados donde se confirma de las observaciones percibidas, es decir, cada progenitor se relaciona interactivamente con su niño en su lengua materna y dejan el aprendizaje de la lengua vehicular o de la comunidad, a estímulos externos: vecinos, amigos, cuidadores, situaciones de juego con sus iguales angloparlantes y en algunos casos a niñeras de la lengua inglesa.

Las conclusiones que hemos obtenidos en las entrevistas realizadas, es que las madres y los padres perciben que a través de este método se establece un vínculo lingüístico-afectivo en el idioma utilizado, que se automatiza si se persiste y puede ser, como nos definían, para toda la vida:

...para mi es como el ejemplo clásico del conductismo en el que el perro ladraba a la hora de la comida ¿recuerdas? Mi hija nunca ha interactuado con su madre en otra lengua, siempre en sueco y conmigo en español, es algo automático,...

Chevalier (2012:439) nos indica que esta interacción se puede realizar de una manera activa, a través de técnicas de enseñanza como las indicadas por Döpke (1992) o pasivamente,

simplemente limitándose a interactuar con los hijos como un monolingüe, en las situaciones normales de relación madre o padre con sus hijos. En los casos analizados, los niños interactúan con cada uno de sus padres en su lengua materna, de la misma manera que la bibliografía analizada (Barnes, 2006, 2011; Cruz-Ferreira, 2006; Dewaele, 2000, 2007; Wang, 2008).

Sin embargo, no en todos los casos analizados, el método OPOL se realiza con estrategias insistentes (Lanza, 2004: 260) sino que, simplemente, se utilizan estrategias pasivas (Chevalier, 2012), es decir cuando surge la comunicación, es de manera natural, en las necesidades cotidianas entre padres e hijos, sin insistencias activas para desarrollar el lenguaje, y los niños se dirigen al padre o a la madre en su lengua materna, al contrario de lo que indican los estudios de Montanari (2005) y de Quay (2001, 2008) que señalan que cuando el método OPOL no es activo comienzan a surgir desafíos en el uso de una u otra lengua por parte de los niños.

El tiempo como recurso

El aspecto sobre el tiempo en el que coinciden algunos de los familiares, es en la relación calidad/cantidad de tiempo. Nos describían esta relación como necesaria para equilibrar el aprendizaje de ambas lenguas, distribuyendo el tiempo y aprovechando los momentos, como cuando se

dirigían al colegio, para hablar en la lengua del familiar que los acompañara o escuchar canciones o algún audio cuento.

Un recurso utilizado, en algunos casos, para reforzar la lengua materna, era la sustitución de uno de los comunicantes, es decir el padre o la madre, por una niñera del mismo idioma nativo, con el fin interactuar con ellos en su lengua materna y cubriera el tiempo que uno de los progenitores no podía dedicar a ellos por motivos laborales.

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

... A estas edades es más difíciles hacerlos venir, pero saben que si vienen a las clases de español, sacaran mejor notas en la asignatura a distancia de idiomas del instituto, que les cuenta para la selectividad y eso les esta motivando...

La relación con otros niños españoles

Sobre la relación con otros niños españoles las

observaciones que se realizaron concluyeron que dependiendo del nivel de lengua del igual así reaccionaban los niños. Si los padres los presentaban en español y en los primeros momentos hablaban en español sintiéndose cómodos y la relación con el contexto era también en español, los niños podían interactuar en español, pero cualquier factor podría distraer la situación y el inglés comenzaba a dominar. Las familias coinciden en que esta relación funciona muy bien fuera del contexto australiano, por ejemplo, dos familias trilingües, me comentaban como en Fiji, de vacaciones, donde toda la situación era en español los niños después de unas horas juntos jugaban en español, pero al volver a Sídney y jugar en el parque donde solían hacerlo, en cuanto se descuidaban y aparecía cualquier motivo, volvían al inglés. Lo que si confirman la mayoría de los casos, es que es una de las mejores formas de aprendizaje una vez que estaban en España de vacaciones. Maneva (2004:110) señala la importancia de relacionarse con otros iguales, como factor sociocultural que tiene un role significativo en el proceso de adquisición temprana de tres lenguas, lo que denomina una exposición activa e igualitaria. En su estudio con dos niñas de 2 y 4 años, prueba que cualquier oportunidad para interactuar con sus iguales, en la lengua heredada, produce avances significativos en la misma. Así mismo, Quay (2008:234) también analiza el rol de los iguales en el aprendizaje de la

lengua vehicular o de la comunidad, señalando que es un factor para que los niños dejen de hablar las lenguas heredadas y comience el dominio de la comunitaria. Una madre me resumía su percepción de la siguiente manera:

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

La relación con otros niños españoles

Sobre la relación con otros niños españoles las observaciones que se realizaron concluyeron que dependiendo del nivel de lengua del igual así reaccionaban los niños. Si los padres los presentaban en español y en los primeros momentos hablaban en español sintiéndose cómodos y la relación con el contexto era también en español, los niños podían interactuar en español, pero cualquier factor podría distraer la situación y el inglés comenzaba a dominar. Las

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

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

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

Los materiales utilizados

Entre los recursos utilizados que hemos recogido aparecen dos claramente utilizados por ambos cónyuges con más o menos insistencia:

Los recursos audiovisuales, que de las opiniones recogidas parecen ser muy eficaces, ya que el grado de motivación es alto según las valoraciones recogidas. Dentro de este campo de recursos, encontramos películas, series, canciones,...

Hay que señalar que dentro de los este tipo de recursos los juegos de ordenador en español también han sido descritos y valorados.

La lectura y los recursos bibliográficos también han sido confirmados por un número de progenitores bastante alto, aunque matizando que a los adolescentes “les cuesta” y en algunos casos era casi una imposición, por lo que poco a poco se sustituía por series de televisión y películas.

Entre los pequeños, sin embargo, es un recurso muy extendido, y utilizado en diferentes tiempos,

por las tarde y antes de ir a dormir, como señalan (Palomares Cuadros, & Folgado, 2016).

La vuelta a casa como recurso

Las estancias en los países de origen son un recurso extendido ampliamente entre nuestros casos. Las estancias de corta duración, entre un mes y dos, principalmente con el propósito de vacaciones familiares. Un informador nos confirmaba que se sentía satisfecho con la mejora del español de sus hijos y sobretodo, con la mejora de los vínculos afectivos con la familia.

Las estancias de largo plazo también han sido frecuentes. Hemos detectado dos tipos de acciones:

- La primera, las madres y los niños, en edad no escolar, pasaban una larga temporada con su familia española, donde los resultados que nos describían eran satisfactorios para el español, pero desequilibraban la otra lengua temporalmente.
- La segunda, en las que los niños estaban en edad escolar y asistían al colegio durante un periodo de tiempo (desde tres meses a un curso escolar completo) y los resultados eran excelentes en palabras de un familiar.

La familia como estrategia de aprendizaje

La familia extensa como estrategia para el aprendizaje de las lenguas heredadas ha sido

descrito anteriormente por diversos autores, entre los que destacamos Lee (2004:109) quien analiza el uso de la lengua de nativos taiwanesas. En un cuestionario realizado con 195 familias, el autor destaca el primordial rol de los abuelos en el apoyo a la lengua nativa, afirmando que en este contexto, cuando los niños hablaban la lengua con sus abuelos y primos, tendían a utilizarla en su contexto todo el tiempo y la lengua no se perdía. Hemos encontrado paralelismos entre los resultados obtenidos por Lee (2004) y las conclusiones que se desprenden de las conversaciones que durante el tiempo de estancia se fueron recogiendo y que en la mayoría de las entrevistas han quedado plasmado. En todos los casos, ya sea del español o de otras de las lenguas nativas de nuestras familias, se hace referencia a los abuelos como una de las estrategias de aprendizaje. En el caso 4, los abuelos no viven en Australia, pero los nietos hablan semanalmente con ellos a través de videoconferencia. La siguiente cita se hace partícipe de esta conclusión:

...Creo que una de las estrategias que mejor me ha funcionado con Rafael y Tomas, ha sido, el que les guste el fútbol y hablen todos los domingos con sus abuelos de Salamanca. ¡Fíjate Tomoko! (su mujer) no tiene mucha relación con sus padres, y los niños no tienen ese sentimiento, no hay nada que les llame la atención de su cultura porque no la sienten, no tienen un motivo

concreto hacia lo japonés. Sin embargo mi padre, que ha aprendido esto del Internet hace cuatro días, es su verdadero maestro.

También Baumgartner (2008:1) y Ivir-Ashworth (2011) coinciden con esta idea, el primero señala que los nietos tienen que conocer la lengua de sus abuelos para comunicarse con ellos y hacerse amigos, y el segundo señala que uno de los principales factores en el mantenimiento del trilingüismo en los niños que estaba estudiando, se debía al importante rol de los abuelos. También nosotros lo confirmamos cuando analizábamos que quien se encarga de organizar, recoger y llevar a sus nietos cada semana a la clase de español en Sidney, más del 80% del alumnado de español de la agrupación de lengua y cultura asisten a clase porque sus abuelos se encargan de organizar la asistencia a la actividad.

Los apoyos institucionales recibidos

Los apoyos que de las distintas administraciones educativas reciben nuestros familiares son bastante limitados. La mayoría de ellos tiene la opción de asistir a las clases de español organizadas por el Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur, en el que hay tres niveles e integran tanto alumnado de lengua heredada como de lengua extranjera, con una ratio elevada y como señalaba un familiar:

...Mi hijo a las clases de los sábados por que le puntúa para la selectividad y como habla español, no le cuesta trabajo, pero verdaderamente pierde el tiempo en el aula.

También existe la modalidad en línea, de la que hemos percibido las mismas razones que las dadas anteriormente. En general el alumnado de nuestros casos estudiados tanto de español como de las otras lenguas, asiste por las mismas razones, solo que en este caso tienen que estar realizando todo el trabajo desde casa y los padres se preocupan de tutorizar a sus hijos. Como nos decía otro familiar:

Simplemente, el que tiene que estar preocupado del trabajo soy yo, estos adolescentes son bastante difíciles de tratar y aunque hace el trabajo, si no me encargo yo de enviarlo y estar al día, esto no funcionaria, es muy poco motivante.

En la educación obligatoria pública los idiomas no son obligatorios y la mayoría de los centros que tienen idiomas son actividades extracurriculares. Los gobiernos extranjeros, como el chino, holandés, el español, el griego, el italiano y el francés, principalmente, difunden sus respectivas lenguas y culturas a través de sus propias instituciones establecidas en el país para este fin.

En el caso del español, la red de aulas que tiene la agrupación de lengua y cultura españolas, es la

única posibilidad de que sus hijos asistan a clase de español, dentro de un marco legal y con un currículo propio, dirigido por profesores nativos españoles. En esta institución las familias españolas encuentran un apoyo externo para mantener viva su lengua y tiene una valoración muy positiva por parte de la comunidad española (Palomares Cuadros, & Folgado, 2014).

4. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos concluimos que el principio de un padre una lengua está extendido entre los casos analizados y se ha evidenciado que los familiares distribuyen el tiempo de la manera más equitativa posible. Para ello, los recursos materiales utilizados, entre los que se encuentran, los recursos audiovisuales y los recursos bibliográficos, destacándose la importancia dada a la lectura, son esenciales para mejorar la lengua. También se ha puesto de manifiesto que los abuelos son uno de los principales factores en la adquisición y mantenimiento de la lengua y cultura españolas.

Las estancias en los países de origen son un recurso extendido ampliamente entre nuestros casos, destacando el apoyo de la familia extensa como estrategia para el aprendizaje de las lenguas heredadas. Sin embargo, se ha manifestado que los apoyos que reciben de las distintas administraciones educativas australianas son

bastante limitados y valoran muy positivamente el apoyo del gobierno español a través de las clases complementarias de lengua y cultura españolas.

Los entrevistados piensan que mantener un equilibrio entre las tres lenguas es difícil, así mismo, los factores afectivos relacionados con el mantenimiento de las lenguas podrían venir determinados según los valores atribuidos desde la familia y la comunidad.

Asimismo, ha quedado definido el convencimiento absoluto que las familias tienen, acerca de que sus hijos tienen que aprender sus lenguas heredadas, sin que ello vaya en detrimento del aprendizaje de la lengua de la comunidad.

En cuanto al comportamiento lingüístico los niños

tienen la capacidad de indagar en que idioma tienen que dirigirse al receptor.

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

Terminamos señalando que para educar a niños en la adquisición de tres lenguas simultáneamente desde el nacimiento, los principales factores son la motivación y sacrificio de los padres y madres, el apoyo de la familia extensa, y a partir de la edad preescolar, el apoyo de las instituciones educativas.



5. BIBLIOGRAFÍA

- Atkinson, R., & Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33, 14.
- Barnes, J. (2006). *Early trilingualism: A focus on questions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barnes, J. (2011). The influence of child-directed speech in early trilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 8(1), 42–62.
- Barron-Hauwaert, S. (2003). Trilingualism. A study of children growing up with three languages. In T. Tokuhama-Espinosa (Ed.), *The multilingual mind: Issues discussed by, for, and about people living with many languages* (pp. 129-50). Westport, CT: Praeger.
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *The One-Parent-One-Language Approach. What Is It?, The One-Parent-One-Language Approach*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bettoni, C. (1985). *Ea lorigim tlialetto e iriglsc*. FILEF Italo-Australian Publications.
- Braun, A. (2012): Language maintenance in trilingual families – a focus on grandparents, *International Journal of Multilingualism*, 9:4, 423-436
- Braun, A. & Cline, T. (2010): Trilingual families in mainly monolingual societies: working towards a typology. *International Journal of Multilingualism*, 7:2, 110-127..
- Braun, A. (2008). A sociocultural perspective on the language practices of trilingual families in England and Germany. In R. Temmerman, J. Darquennes, & F. Boers (Eds.), *Multilingualism and applied comparative linguistics. Cross-cultural communication, translation studies and multilingual terminology* (Vol. 2, pp. 44_63). Newcastle: Cambridge Scholars Press.
- Burck, C. (2005). *Multilingual living. Explorations of language and subjectivity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cline, T., & de Abreu, G. (2005). Minority ethnic pupils in mainly white schools: What it means to be “bilingual”. In J. Cohen, K.T. McAllister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.) *Proceedings of the fourth international symposium on bilingualism* (pp. 542_551). Somerville, MA: Cascadilla.
- Chevalier, S. (2012): Active trilingualism in early childhood: the motivating role of caregivers in interaction, *International Journal of Multilingualism*, 9:4, 437-454
- Clyne, H. (1982). *nfilrtlirigimlAistrnlin*. Melbourne: River Seine.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. & Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

- De Houwer, A. (2004). Trilingual input and children's language use in trilingual families in Flanders. In C. Hoffmann & J. Ytsma (Eds.), *Trilingualism in family, school and community* (pp. 118-135). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.
- DeWalt, K. M., DeWalt, B. R., & Wayland, C. B. (1998). Participant observation. In H. R. Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology*. pp: 259-299. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Döpke, S. (1992). A bilingual child's struggle to comply with the 'one parent-one language' rule.
- Dumka, L.E., Roosa, M.W., & Jackson, K.M. (1997). Risk, conflict, mother's parenting, and children's adjustment in low-income, Mexican immigrant, and Mexican families. *Journal of Marriage and the Family*, 59(2), 309-323.
- Enninger, W. (1979). Language convergence in a stable triglossia plus trilingualism situation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13, 267-385.
- Etzeberria, F. (2004). Trilinguals at four? Early trilingual education in the Basque Country. In C. Hoffmann & J. Ytsma (Eds.), *Trilingualism in family, school and community*, pp. 185-201. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fraser, D. (1999). QSR NUDIST Vivo. Melbourne, Australia. Qualitative Solutions and Research.
- Flick, U. (1998). *The multilingual mind: Issues discussed by, for, and about people living with many languages*. Westport, CT: Praeger.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.
- Haggis, B. M. (1973). Un cas de trilinguisme. *Lirigristiqre*, 9, 37-50.
- Hammersley y Atkinson (1995). *Ethnography: Principles in practice*. Londres: Routledge.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the functions of language*, London: Edward Arnold.
- Harding, E., & Riley, P. (1986). *The bilingual family: A handbook for parents* (9th ed.). Cambridge: CUP.
- Hoffmann, C. (2001b). Towards a description of trilingual competence. *The International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1-17.
- Hoffmann, C. (2001a) «The status of trilingualism in bilingualism studies». In: Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U. (eds) *Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hoffmann, C. (1985). Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 479-495.
- Hoffmann, C. & Ytsma, J. (Eds.), (2004). *Trilingualism in family, school and community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kazzazi, K. (2011) Ich brauche mix-cough: cross-linguistic influence involving German, English and Farsi. *International Journal of Multilingualism*, 8:1, 63-79,

- Lamberton, D. M. (ed.) (2002), *The Economics of language*, Edward Elgar, Cheltenham.
- Latorre, A. Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lee, H. (2004). A survey of language ability, language use and language attitudes of young aborigines in Taiwan. In C. Hoffmann & J. Ytsma (Eds.), *Trilingualism in family, school and community*, pp. 101-117. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lohr, S. L. (2000). *Muestreo: Diseño y Análisis*. México D.F.: International Thomson Editores.
- Maneva, B. (2004). 'Maman, je suis polyglotte!': A case study of multilingual language acquisition from 0 to 5 Years. *The International Journal of Multilingualism*, 1(2), 109-122.
- Montanari, S. (2011) Phonological differentiation before age two in a Tagalog–Spanish–English trilingual child, *International Journal of Multilingualism*, 8:1, 5-21.
- Morin, A. (1985). Critères de scientificité dans la recherche action. *Revue des sciences de l'éducation*, Xi (1), 31-49.
- O'Laoire, M. (2006). Issues in instructed third language acquisition involving German as a first or second foreign language: Introduction. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(1), 1.
- Olshain, E., & Nissim-Amitai, F. (2004). Being trilingual or multilingual: Is there a price to pay? In C. Hoffmann, & J. Ytsma (Eds.), pp. 30-50. Clevedon: Multilingual Matters.
- Oksaar, E. (1978). Preschool trilingualism: A case-study. In F. C. Peng & W. von Ramer-Engel (Eds.), *Language Acquisition and Developmental Processes*, pp. 129 - 138. Tokyo.
- Palomares Cuadros, J., & Folgado, M. J. G. (2014). Una mirada a las creencias sobre el mantenimiento del español como lengua heredada en contextos multilingües en Australia. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (18), 1-20.
- Palomares Cuadros, J., & García Folgado, M. (2016). Aspectos sociales y culturales que influyen en el desarrollo de la competencia trilingüe. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 2016, vol. 34, p. 40-45.
- Quay, S. (2001). Managing linguistic boundaries in early trilingual development. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition*, pp. 149-199. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Quay, S. (2008). Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context. *First Language*, 28(1), 5–33.
- Quay, S. (2011). Trilingual toddlers at daycare centres: The role of caregivers and peers in language development. *International Journal of Multilingualism*, 8(1), 22–41.
- Romy-Masliah, D.L. (2005). Englisch und die Kulturen: Schnittpunkt oder Grenze? Paper presented at the fourth international congress Über den Erwerb von Drittsprachen und die Mehrsprachigkeit, Fribourg, Switzerland.

- Safont Jordà, M.P. (2005) *Third Language Learners. Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Santos Guerra, M.A. (1994): Entre bastidores. *El lado oculto de la organización escolar*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stavans, A. (1992). Sociolinguistic factors affecting codeswitches produced by trilingual children. *Language, Culture and Curriculum* 5 (1), 41-53.
- Stavans, A. y Swisher, V. (2006) Language Switching as a Window on Trilingual Acquisition, *International Journal of Multilingualism*, 3:3, 193-220
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ed. Paidós
- Tokuhama-Espinosa, T. (Ed.). (2003). *The multilingual mind*. London: Praeger.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2007). *Living languages: Multilingualism across the lifespan*. Westport, CT: Praeger.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Wang, X. 2008. *Growing up with three languages*, Clevedon: Multilingual Matters.

POSIBLES DESARROLLOS PROFESIONALES PARA PROFESORES DE ELE EN BÉLGICA

María José Fernández Bonet

Profesora de Español en IEPS Philippeville

Profesora Colaboradora del Instituto Cervantes de Bruselas

El presente artículo recoge los datos expuestos en la ponencia homónima presentada en la IV Jornada didáctica BRUSELE. A partir de una panorámica de la estructura del sistema educativo y del lugar del español en la enseñanza, pretende ser una guía para los profesores nativos hispanohablantes que quieran ejercer su profesión como profesores de ELE en Bélgica.

Palabras clave: *Oportunidades profesionales – Enseñanza de ELE – Homologación de títulos*

I. Contexto institucional

Bélgica es un país que ofrece un amplio abanico de posibilidades profesionales a los profesores de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Cada año son más los estudiantes que eligen el español en diferentes etapas de su formación. Según los últimos datos de *El Español: Una Lengua Viva* (Instituto Cervantes, 2019) el número total de alumnos de español en Bélgica se sitúa en 45.452.

A la hora de introducirse en el sistema educativo belga es importante saber que la división político-administrativa en tres regiones (Flandes, Valonia y Bruselas-Capital) no coincide con las comunidades lingüísticas (flamenca, francesa y

germanófono). Son estas últimas las que tienen competencias sobre todo lo que tenga relación con el idioma y, por lo tanto, con la educación.

La propia idiosincrasia del país afectará a la oferta de lenguas extranjeras en la educación. Esto provoca diferencias en la distribución de los estudiantes de lenguas en el sistema educativo y, por tanto, en la demanda de profesores. Como podemos ver en el siguiente gráfico, el contraste en el reparto de los aprendientes de español en los distintos niveles educativos es bastante significativo: en la comunidad francófona la mayoría se sitúa en la educación secundaria mientras que en la comunidad flamenca se encuentra en la enseñanza para adultos.

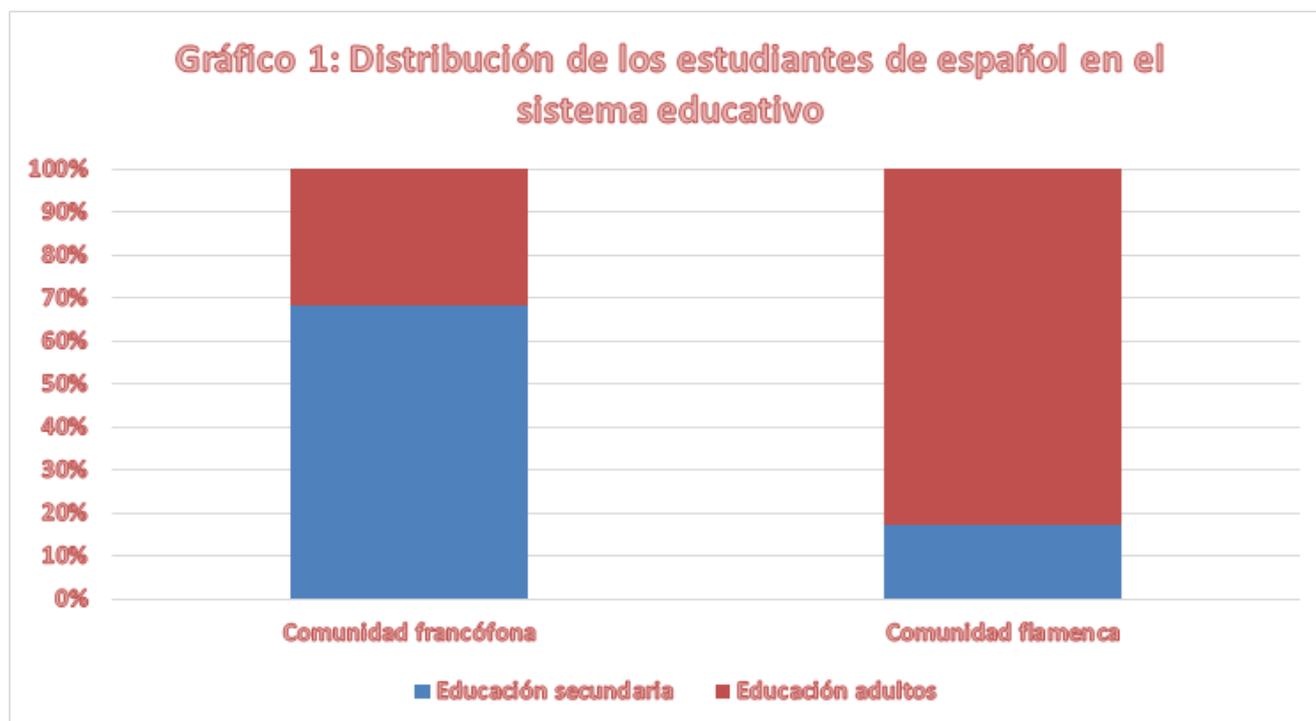


Gráfico 1. Fuente de datos: Ministerio de Educación y Formación Profesional, *El mundo estudia español*, 2018.

“El hecho de que el español no esté presente en esta etapa educativa no quiere decir que los maestros españoles no puedan ejercer su profesión”

2. Tipos de enseñanza y centros educativos

A grandes rasgos podemos hablar de un sistema educativo común en toda Bélgica dividido en redes de enseñanza: la red de enseñanza oficial subvencionada (educación pública) y la red de enseñanza libre subvencionada (generalmente católica). Estos poderes organizadores están presentes en la educación fundamental (infantil y primaria), secundaria y universitaria.

2.1. Enseñanza fundamental

La primera etapa educativa, dividida en infantil (desde los dos años y medio hasta los cinco) y primaria (de los seis a los once años) se lleva a cabo en la lengua de la comunidad lingüística, es decir, neerlandés en la comunidad flamenca, francés en la zona francófona y alemán en la germanófona. Además, podemos encontrar algunos centros bilingües, principalmente de inglés, en los que se compagina la L1 con la L2.

El hecho de que el español no esté presente en esta etapa educativa no quiere decir que los maestros españoles no puedan ejercer su profesión. Si

disponen de un título universitario homologado y un certificado de nivel CI de la lengua de la comunidad pueden aspirar a cualquier puesto en igualdad de condiciones que otros aspirantes.

2.2. Enseñanza secundaria

En Bélgica la educación es obligatoria hasta los 18 años, de ahí que la secundaria esté compuesta, generalmente, por seis¹ cursos, incluyendo lo que en el sistema educativo español se denomina bachillerato. Dentro de esta etapa se distinguen varias líneas: educación general, técnica, artística y profesional. El español suele aparecer ofertado mayormente como L4 en los cursos 5º y 6º en la educación secundaria general.

En la comunidad francófona la primera lengua es el francés, seguida del neerlandés e inglés como L2 y L3. Generalmente, la oferta de español se localiza como L4 con el alemán o el italiano en los dos últimos años de secundaria, aunque en la sección de idiomas de la educación general se puede empezar a ofertar en 3º y 4º curso.

¹ En algunos centros se ofrece 7º de secundaria, un curso extra centrado en la orientación profesional.

Con una distribución similar, como podemos ver en el gráfico 2, en la comunidad flamenca la primera lengua es el neerlandés, seguido del francés o el inglés como L2 y L3. El español se imparte como L4, aunque suele estar en minoría frente al alemán.

Por último, en la comunidad germanófono, situada dentro de la región valona, se estudia en la mayoría de los casos el alemán como L1 y el francés como L2, aunque puede ser a la inversa. Seguido principalmente del inglés como L3 frente al neerlandés, mientras que el español se sitúa como L4 en los centros en los que se oferta.

Traducción e Interpretación, así como en los Estudios Filológicos. En estos últimos, desde la reforma llevada a cabo en el curso 2004-2005 permite especializarse en dos lenguas no necesariamente de la misma familia lingüística. Como resultado, la combinación español-inglés es la que está teniendo más fuerza entre los estudiantes, lo cual podría implicar a medio y largo plazo variaciones en la oferta de lenguas en secundaria.

Por otro lado, en la educación superior no universitaria (conocida en la comunidad francófona como Haute École) el español puede estar

presente en carreras como Turismo, Administración de Empresas o Relaciones Públicas, entre otras.

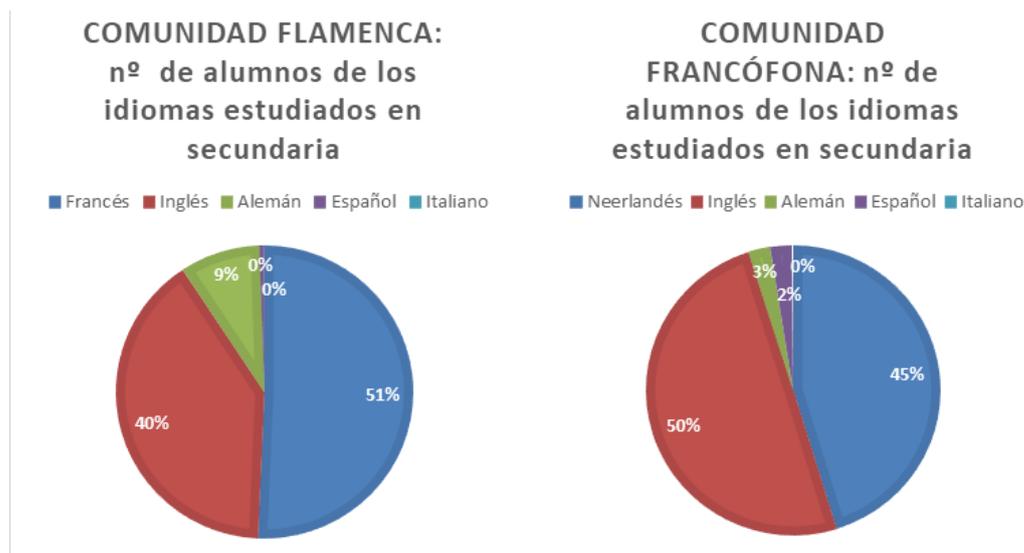


Gráfico 2. Fuente de datos: Ministerio de Educación y Formación Profesional, *El mundo estudia español*, 2018.

2.3. Enseñanza superior

En la educación superior universitaria el español tiene especial relevancia en especialidades como

2.4. Enseñanza de adultos

La enseñanza para adultos, más conocida en la comunidad francófona como promoción social, se desarrolla

en centros públicos especialmente en horario de tarde-noche. En España, este tipo de enseñanza de idiomas sería comparable a la que ofrecen las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI). Es en este nivel educativo donde el español cobra especial

proporcionar una copia del título y del certificado académico en la lengua original y en traducción jurada al francés o al inglés, además de abonar una suma de 60€ si se trata de un grado obtenido dentro del Plan Bolonia. Normalmente es posible obtenerlo en el plazo de un mes, lo cual es idóneo para poder empezar a trabajar de forma inmediata. La equivalencia de título, por su parte, consiste en equiparar un grado universitario extranjero a otro similar ofertado en el sistema educativo belga, por ejemplo, una Filología Hispánica correspondería a los estudios de lenguas románicas o a lenguas modernas. Para obtener esta equivalencia se requieren tanto el título como el certificado académico en la lengua original y en traducción jurada, así como una copia y resumen del trabajo de fin de estudios y un certificado de prácticas traducidos, aunque no necesariamente en traducción jurada. El montante de esta equivalencia es de 200€ y puede tardar hasta tres meses.

Por último, tenemos la validación profesional, la más complicada de obtener, pero la más importante para poder ejercer como profesor en pleno derecho. Para adquirirla se necesitan los mismos documentos que para la equivalencia de títulos, además de una atestación de enseñante plenamente cualificado (2005/36/CE)². El coste es de 200€ y la tramitación tarda hasta tres meses

2. Este documento se puede expedir desde la sede electrónica de la web del [ministerio de educación español](#):

desde que el servicio de equivalencias recibe todos los documentos.

3.2. Etapas en la homologación de títulos

El primer paso para iniciar el proceso de homologación, del tipo que sea, es ponerse en contacto con el servicio de equivalencias de la comunidad lingüística en la que se desee ejercer.³ A través de un formulario en el que se elige el tipo de validación que se quiere obtener y una primera presentación de los documentos que se tienen, un funcionario del servicio de equivalencias se pone en contacto por correo electrónico con el solicitante en un plazo inferior a los quince días.

Este agente será el que lleve nuestro caso de forma personalizada y el que nos pueda orientar en la tramitación de los documentos. La comunicación se lleva a cabo generalmente vía electrónica, pero también hay un horario de servicio telefónico, así como la posibilidad de presentarse de forma presencial a las oficinas de equivalencia en los días habilitados para ello.

3. Servicio de equivalencias de la comunidad francófona:
Servicio de equivalencias de la comunidad flamenca:
Servicio de equivalencias de la comunidad germanófona (solicitud):

Una vez que se tienen todos los documentos requeridos y se ha realizado el abono correspondiente por los costes del trámite, estos se deben enviar por correo certificado a la dirección que nos indique el servicio de equivalencias. Tras la recepción de la documentación nos remitirán un comprobante que justifica el inicio del proceso de homologación, lo cual nos permite comenzar a ejercer nuestra actividad profesional de forma remunerada.

Por otra parte, el nivel de competencia lingüística de la lengua oficial de la comunidad en la que vayamos a ejercer también requiere de una certificación de la administración belga. Títulos externos como el DALF de francés o el CNaVT de holandés no son aceptados para la ejercer en la enseñanza. Lo más recomendable es presentarse a las pruebas de competencias lingüísticas que se organizan tanto en la comunidad flamenca⁴ como en la francófona⁵. De esta manera podremos obtener la atestación del nivel de lengua exigido por cada comunidad lingüística.

3.3. Requisitos del profesor de ELE

Los requisitos que se piden para ejercer

4. [Web](#) con la información de los requisitos de conocimientos de neerlandés para ejercer en la enseñanza de la comunidad flamenca:

5. [Web](#) de exámenes lingüísticos para trabajar en la enseñanza de la comunidad francófona:

como profesor de ELE son tres: una titulación universitaria que dé acceso a la profesión (preferiblemente filología o traducción), el máster en formación del profesorado de educación secundaria (antiguo CAP) y un certificado que acredite los conocimientos de la lengua de la comunidad en un nivel CI, preferentemente.

Asimismo, además de los certificados académicos es importante contar con méritos, experiencia y, sobre todo, cartas de recomendación que avalen la profesionalidad del candidato. Este punto es especialmente relevante por el hecho de que en el sistema belga los directores de los centros tienen potestad para contratar directamente a los enseñantes si hay una vacante que cubrir urgentemente. Situación que se da habitualmente debido a la escasez de profesores que sufre el sistema belga.



Es precisamente la llamada “penuria” de profesores la que hace que las exigencias a la hora de contratar a los docentes se relajen, lo cual permite ejercer la profesión sin tener ningún tipo

de homologación. Se habla de tres niveles en los que puede clasificarse a un enseñante, de menor a mayor en la escala: título insuficiente, suficiente o titulación requerida.

Si un candidato no tiene ningún tipo de homologación será catalogado como título insuficiente, por lo que recibirá una dotación económica más baja y estará en desventaja a la hora de optar a un puesto frente a otros postulantes que tengan reconocido un título superior.

En el caso de que el aspirante a profesor de español tenga una carrera de filología o traducción reconocida por la validación de título, se encontrará en el nivel título suficiente. Mientras que aquel que disponga de la validación profesional contará con la asignación de título requerido. En estos dos últimos casos, una vez cumplido el cómputo de horas necesario y años de antigüedad, el docente podrá ascender de un contrato temporal a ser considerado temporal prioritario, para poder llegar al estadio final “designado” que equivale a tener una plaza.

Los requisitos que se piden para ejercer como profesor de ELE son tres: una titulación universitaria que dé acceso a la profesión (preferiblemente filología o traducción), el máster en formación del profesorado de educación secundaria (antiguo CAP) y un certificado que acredite los conocimientos de la lengua de la comunidad en un nivel CI, preferentemente.

4. La situación del profesorado de ELE en Bélgica

Según los datos recogidos en El Español en el Benelux (2015) el número total de profesores de español en las tres comunidades lingüísticas es de 1200 aproximadamente, y cada vez son más los profesores nativos de español que se incorporan al sistema educativo belga.

“Es precisamente la llamada “penuria” de profesores la que hace que las exigencias a la hora de contratar a los docentes se relajen, lo cual permite ejercer la profesión sin tener ningún tipo de homologación.”

Una de las ventajas a la hora de empezar a trabajar en Bélgica es la posibilidad de comenzar a ejercer la profesión sin necesidad de oposiciones ni exámenes, simplemente en base a la formación y los méritos profesionales. El hecho de no tener la validación no impide el inicio de la actividad profesional, aunque sí puede provocar un retraso de los pagos.

Cada año se abre un proceso de envío de candidaturas entre la segunda quincena de enero y la primera de febrero⁶, a través del cual se forma una bolsa de docentes para el siguiente curso escolar ordenados según la catalogación de títulos y la antigüedad. Los candidatos pueden presentar su solicitud a varias materias⁷ tanto para secundaria como para la enseñanza en adultos, eligiendo también las provincias y zonas a las que quieren optar.

Entrar en el sistema educativo belga nos ofrece una estabilidad que no se nos puede garantizar en España, donde en el ámbito laboral del profesorado de español como lengua extranjera, especialmente en las escuelas de ELE, se depende en gran medida del flujo de estudiantes extranjeros, el cual es bastante heterogéneo a lo largo del año escolar.

En el lado opuesto, cabe señalar una dificultad a

6. Fuera de este plazo hay un [portal de candidaturas espontáneas](#)

7. Para saber a qué materias se pueden presentar como docentes según su formación consulten [la siguiente página web](#):

la que se va a enfrentar el docente de español a la hora de completar su horario. El hecho de que el español se oferte mayoritariamente solo en los dos últimos cursos de la secundaria provoca que los enseñantes tengan que trabajar en varios centros al mismo tiempo –no siempre en la misma localidad- para poder llegar a la jornada completa. Por ello, una de las combinaciones más elegidas es compaginar la enseñanza en educación secundaria con la educación de adultos.

Sin embargo, más allá de combinar varios centros para poder completar el horario, el principal problema que va a encontrar el profesorado de ELE es conseguir consumir el largo y arduo proceso administrativo de homologación de títulos. El cual nos permite optar a todos los derechos como enseñante y tener acceso a la asignación de una plaza definitiva. Aunque conviene recordar que, como comentamos anteriormente, el hecho de no tener la homologación no impide ejercer la profesión, sino que se cuenta con menos derechos.

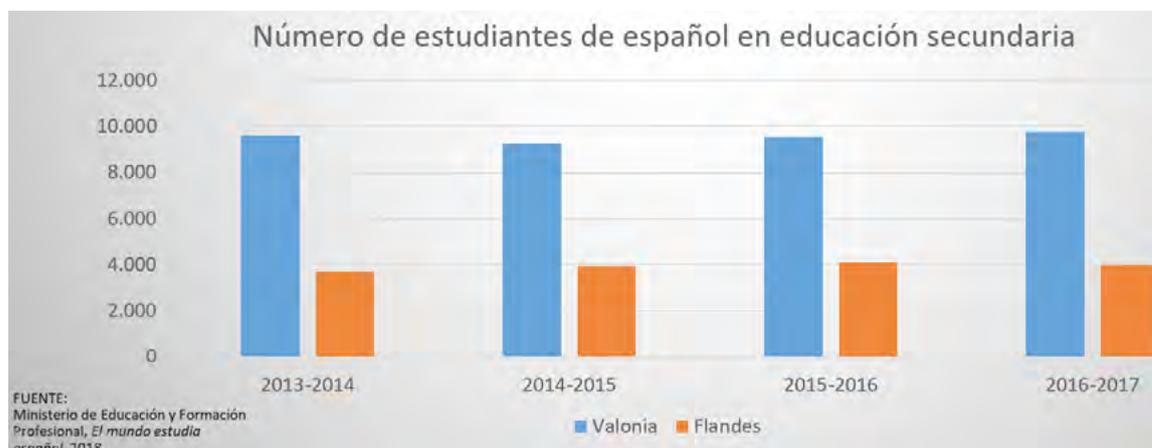
5. Conclusión

A modo de conclusión, se puede afirmar que el sistema educativo belga ofrece un amplio abanico de oportunidades profesionales a los profesores de ELE en ámbitos educativos muy variados, desde la educación secundaria hasta la educación para adultos y universitaria, tanto en la enseñanza

oficial subvencionada como en la libre subvencionada. Sin olvidar las academias de lenguas privadas que se localizan en las principales ciudades.

Sin duda alguna, la principal dificultad es conseguir entrar en el sistema para comenzar a trabajar, pero una vez dentro es menos costoso encontrar nuevos puestos de trabajo y evolucionar en la carrera profesional. Además, el hecho de compaginar varios tipos de enseñanza proporciona una mayor amplitud en la experiencia y desarrollo profesional.

Por otro lado, cabe destacar la labor que realizan la Consejería de Educación de España en el Benelux y el Instituto Cervantes de Bruselas en la formación y actualización profesional de los profesores de ELE. No en vano, a lo largo del año académico se realizan multitud de encuentros, cursos de formación y actividades culturales que permiten las relaciones interprofesionales entre los docentes de esta materia y que mantienen activa la llama del español en Bélgica.



Enlaces de Interés:

- [Promoción social comunidad francófona](#)
- [Promoción social comunidad flamenca](#)
- [Información imprescindible para profesores en Flandes](#)
- [Servicio de equivalencias federación wallonie-bruxelles](#)
- [Servicio de equivalencias comunidad flamenca](#)
- Web oficial para la búsqueda de empleo Comunidad Valona [LE FOREM](#)
- Web oficial de búsqueda de empleo para la Región de Bruselas: [ACTIRIS](#)
- Web oficial de búsqueda de empleo en Flandes: [VDAB](#)

Referencias:

Instituto Cervantes. (2019). *El Español: Una lengua viva*. [En línea](#)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *El Español en el Benelux*. Secretaría General. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. [En línea](#)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *El mundo estudia español*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. [En línea](#)

DIDÁCTICA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Martín Nieva Muñoz
Escuela Europea de Bruselas I

En este artículo se describen las posibilidades de la plataforma digital Microsoft Teams como herramienta para dar clase a distancia o para combinarla con enseñanza presencial, fomentando el uso de las nuevas tecnologías, la confianza y participación de los alumnos para hablar en un entorno digital con el que están familiarizados.

Palabras clave: *Enseñanza a distancia, enseñanza híbrida, Microsoft Teams, competencia digital*

I. Introducción

Muchos centros educativos han apostado por la innovación como seña de identidad, al igual que por una experiencia de aprendizaje activa, con diversas metodologías que pretenden definir un nuevo tipo de Educación. Un gran número de profesores cree que los contenidos digitales reemplazarán a los libros de texto en una década. Estamos en un momento de cambios profundos que están dando forma a la Educación del siglo XXI.

“Estamos en un momento de cambios profundos que están dando forma a la Educación del siglo XXI”

Actualmente, nos encontramos ante una situación sin precedentes. Un sistema tecnológico que todavía no estaba preparado para un uso masivo en la enseñanza se ha puesto a prueba. Los resultados son a mi modo de ver positivos si bien se han manifestado y vuelto evidentes todas las fallas de este nuevo sistema. Este sistema es la enseñanza digital. Pero, ¿qué es la enseñanza digital? La respuesta tiene demasiadas variables, es un mare magnum, en el que a veces, nos podemos sentir perdidos. Veamos en lugar de buscar una definición exacta, qué ventajas puede ofrecer:

- Ahorrar tiempo a los profesores
- Enseñanza más personalizada
- Seguimiento más fiable del progreso de los alumnos
- Mayor motivación por parte de la clase

Como inconvenientes, encontramos que:

- Puede resultar difícil para personas sin

formación o medios (brecha digital)

- Necesita de un equipo propio
- Puede fallar sin previo aviso

Durante la segunda parte del pasado curso y en este nuevo también, nos hemos visto obligados a utilizar herramientas con las que quizás no estábamos familiarizados y ello nos ha hecho descubrir nuevos recursos, intentando sacar el máximo provecho a la situación en la que nos encontramos. Mi objetivo en las siguientes páginas es hacer un recorrido por los diferentes medios digitales que he utilizado estos últimos meses.

Un buen primer paso es emplear una aplicación con finalidad docente. Todos podemos pensar en Kahoot, por ejemplo. Existe sin embargo un gran número de aplicaciones pensadas exclusivamente para los profesores y su día a día. Si tuviera que destacar una, sería iDoceo.



Esta aplicación sirve como un cuaderno del profesor donde se puede:

recogida de tareas, por ejemplo. Resulta tedioso escribir a cada uno de los alumnos por separado si se puede hacer en un canal común. El objetivo es evitar una situación en la que un profesor tenga que lidiar con una gran cantidad de correos electrónicos mezclados, y luego lidiar con otros tantos documentos adjuntos sin nombre.

Una vezelijamos una plataforma deberemos ser constantes en su utilización. Tanto nosotros como el alumnado necesitaremos habituarnos a su uso. Es necesario recordar que debemos extremar la precaución con la protección de datos (RGPD, Reglamento General de Protección de Datos), especialmente puesto que trabajamos con menores de edad.

Una vez más, como ocurre en la enseñanza presencial, se requiere de una colaboración y participación por parte del alumnado para crear un entorno de aprendizaje y trabajo que funcione. En la siguiente parte del artículo se plantearán de manera práctica y experimental las claves fundamentales de la innovación educativa en Microsoft Teams: las metodologías activas, el uso integrado de la tecnología, el replanteamiento de los espacios, y se mostrará una experiencia didáctica llevada a cabo de manera no presencial.

2. El curso digital

2.0. Consideraciones previas

Hemos de tener en cuenta una serie de cuestiones

previas:

- Establecer un espacio de trabajo agradable para estudiar, completar las tareas de antemano y mantener un horario.
- Organizar un espacio libre de distracciones con los muebles, iluminación, energía y suministros adecuados.

A continuación es muy recomendable:

- Usar herramientas que ayuauen con la administración de archivos, conocer los diferentes tipos de medios y herramientas de Office.
- Organizar los archivos de trabajo en una unidad digital a la que se pueda acceder desde cualquier lugar.
- Crear carpetas y asignarles nombres (o códigos numéricos) para que pueda encontrar los archivos fácilmente.
- Seguir los procedimientos recomendados si tiene poco ancho de banda de Internet.

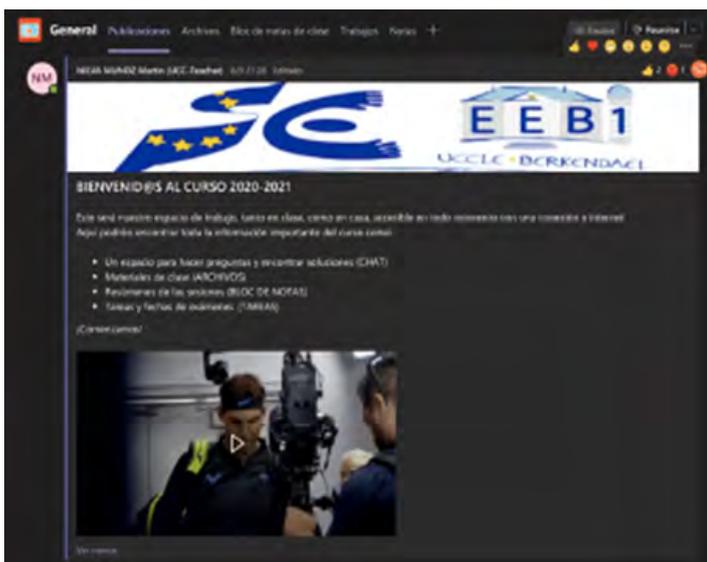
2.1. Planificación

En primer lugar, necesitamos conocer si todos los alumnos tienen acceso a un dispositivo desde el que conectarse a la plataforma y si tienen las claves para iniciar sesión. Es posible que compartan los dispositivos con otros miembros de la familia; si este es el caso, recordamos que desde el móvil se tiene acceso a la mayor parte de las aplicaciones que mencionaremos. Otro problema que podemos encontrar son los de tipo técnico como que los servidores estén saturados, que los alumnos no

puedan acceder a la plataforma, o que nuestro internet u ordenador no funcione.

Es imprescindible fijar las prioridades de cada lección con flexibilidad. Una planificación semanal es óptima tanto para alumnos como profesores. Colgar el material a principio de la semana con tareas al final para que los alumnos puedan distribuir su tiempo de forma autónoma. No olvidemos que también tienen otras asignaturas y debemos de darles tiempo a organizarse.

Aquí muestro el mensaje de bienvenida del curso donde resumo el uso que haremos de la plataforma Teams:



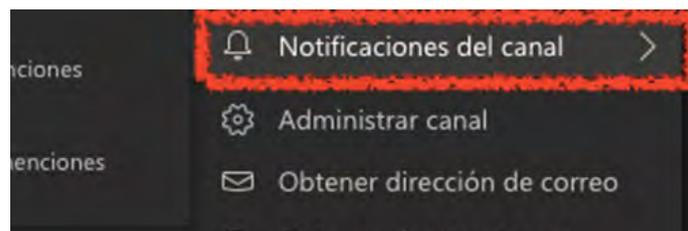
Es imprescindible hacer una serie de actividades iniciales para que tanto los estudiantes como nosotros mismos nos habituemos al uso de la plataforma. De esta manera, conseguimos información sobre la clase y el número de alumnos que ya tienen acceso:



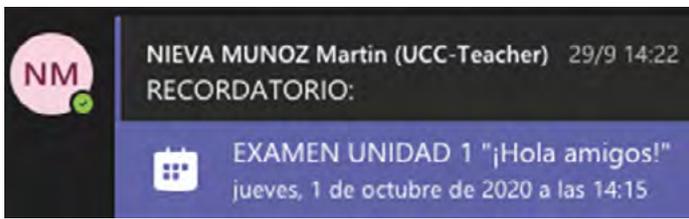
Respecto a la administración del tiempo, debemos:

- Administrar la programación para mantenerse al tanto de todo.
- Establecer un horario para el trabajo escolar cada semana.
- Reservar tiempo para leer materiales de clase, unirse a llamadas de clase y trabajar sin conexión.
- Usar una escala de tiempo para trabajar en exámenes y proyectos.

Tanto nosotros como los alumnos debemos activar las notificaciones del canal para enterarnos de nuevos mensajes.



Es recomendable crear un calendario con avisos, por ejemplo, para los exámenes o fechas importantes.



Otra herramienta con la que conviene familiarizarnos es el “Bloc de notas de clase”, que es realmente otro programa u aplicación que está integrado dentro de Teams, “OneNote”. En base a mi experiencia resulta esencial para sacar el máximo provecho a la enseñanza en línea, puesto que mis clases están siempre disponibles. Esto significa que si cualquier alumno falta a clase por cualquier razón, puede revisar todo lo visto en la sesión y también repasar si lo necesita. Respecto al profesor, si bien es cierto que requiere una gran inversión de tiempo para configurarlo por primera vez, una vez hayamos dado el curso lo tendremos disponible para futuros años.



El bloc de notas se divide en tres partes:

- **Biblioteca de contenido:**
 - o Aquí se archivan las diferentes clases que pueden ver los alumnos y solo puede editar el profesor

- **Espacio de colaboración:**
 - o Aquí, tanto el profesor como los alumnos pueden editar, lo que permite todo tipo de actividades colaborativas.

- **Espacio de profesor:**
 - o Reservado al profesor, está oculto.

2.2. Monitorizar actividades de estudiantes

Debemos prestar especial atención a aquellos alumnos con dificultad en la asignatura y aquellos menos participativos, puesto que tienen el mayor riesgo de “descolgarse”.



Las tareas semanales programadas a través de Teams son una forma de comprobar el nivel de seguimiento de la clase. Pueden consistir únicamente en hacer un resumen de lo visto en clase o responder una pregunta; en cualquier caso, nos permiten valorar la participación en clase como haríamos in situ.

Dicho esto, aquí os muestro una manera sencilla de ver el grado de implicación del grupo, que se puede consultar en las tareas enviadas:

La plataforma nos permite ver qué alumnos han visto la tarea y cuáles no.

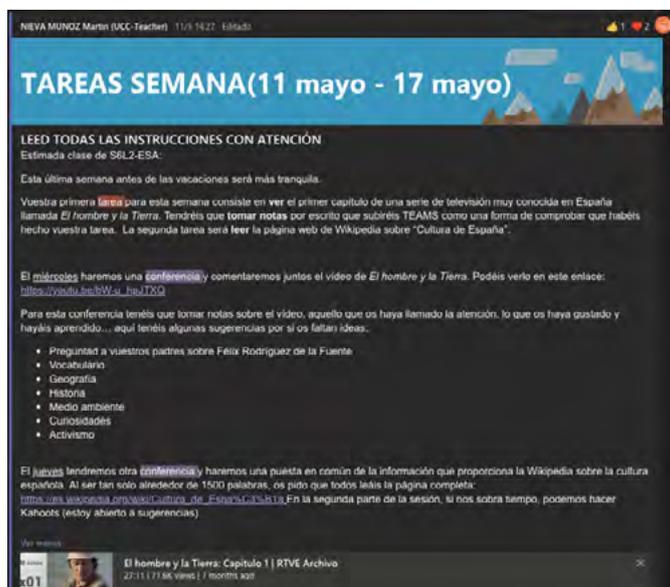
2.3. Comunicación

2.3.1 Comunicación con los padres y madres

En función del tipo de alumnos que tengamos, la comunicación con los padres será imprescindible. Siempre debemos de utilizar los cauces oficiales de comunicación (correo oficial, plataformas de la Escuela...). Es recomendable comunicar a los padres el método de trabajo desde un principio para evitar una avalancha de preguntas a posteriori y para dar seguridad.

2.3.2 Comunicación con los alumnos

La comunicación con los alumnos debería de ser activa, por ejemplo con un mensaje en los días de clase: un saludo, un recordatorio o un pequeño vídeo. Además de estos mensajes se pueden hacer anuncios:



Durante el periodo de confinamiento, daba la planificación semanal el lunes para que los alumnos pudieran organizarse para hacer las tareas.

Recordamos que es fundamental indicar a los alumnos que activen las notificaciones para que sepan cuándo hay novedades en nuestro canal de Teams. También se puede marcar la prioridad como "importante" para destacar el mensaje.

Dar *feedback* a la clase, tanto a nivel grupal como en las tareas realizadas, refuerza el vínculo entre alumnos y profesor, y puede mejorar su moral y atención. Crear una sensación de grupo y comunidad refuerza la motivación. Por ejemplo, un mensaje de ánimo en forma de un GIF.



Por último, cabe destacar que se pueden dar medallas o reconocimientos a través de esta opción:



2.3.3. Comunicación con los profesores

Microsoft Teams nos permite crear espacios de trabajo no solo con nuestros alumnos, sino también con nuestros colegas, para coordinarnos, compartir materiales, etc. También cuenta con un sistema de mensajería instantánea y llamadas.

2.4. Desarrollo de de la lección

Las clases a distancia pueden utilizar múltiples metodologías, a destacar:

- Clase invertida
- Trabajo colaborativo
- Taller de clase

El “Bloc de notas” ya mencionado incluye una funcionalidad para grabar nuestro vídeos y audios. Otras herramientas populares para grabar videos asincrónicos y screencasts son:

- Loom
- Screencastify
- Screencast-o-matic
- OBS Studio

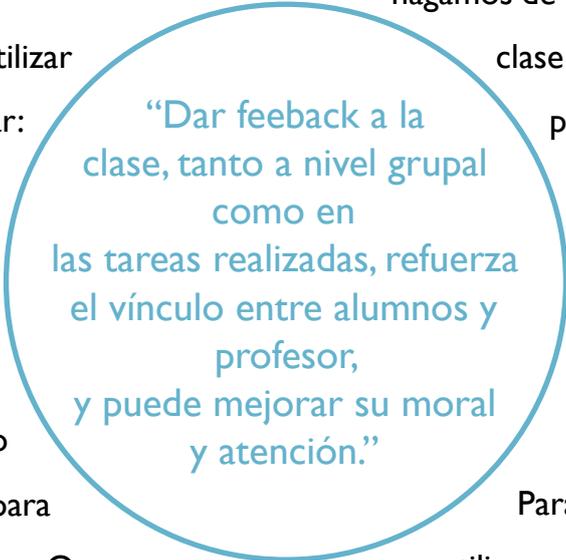
También cabe la posibilidad de dar clases magistrales, pero su duración debería reducirse y combinarse con ejercicios prácticos. La forma más común de las clases será la videoconferencia.

Puesto que en la mayoría de los casos necesitaremos establecer contacto con nuestra clase en forma de vídeo y/o audio, debemos asegurarnos de antemano de que nuestro equipo funciona correctamente. Es recomendable utilizar auriculares/cascos para evitar que se cree eco y una vez iniciada la conferencia, silenciar a los alumnos.

Es imprescindible que la temporalización que hagamos de la sesión se ajuste al límite de una clase normal y que tenga en cuenta posibles imprevistos. Es posible que los alumnos lleguen tarde de otra videoconferencia, que estén comiendo, que hayan olvidado la sesión, etc.

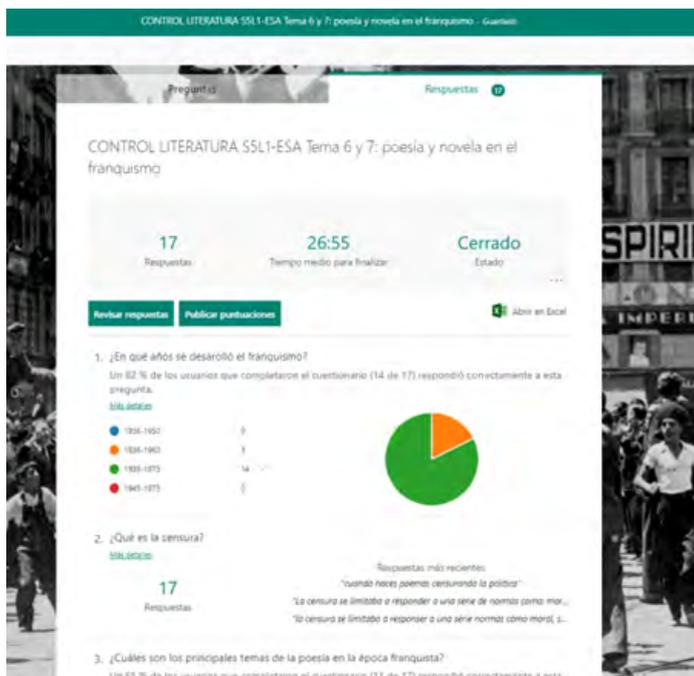
Para guiar la clase es recomendable utilizar presentaciones hechas a medida por nosotros mismos. No tienen por qué ser exhaustivas pero sí canalizar la atención del grupo. En Teams por el momento se permite proyectar PowerPoints y PDFs en conferencia.

Existen multitud de plataformas online a las que podemos recurrir para practicar ciertos contenidos, aunque si queremos evaluar de forma fiable los resultados, deberemos preparar nuestro sistema. Microsoft Office, por ejemplo, incluye un programa muy útil llamado Forms, que permite crear cuestionarios personalizados, ya sea con preguntas tipo test o de desarrollo y nos da las

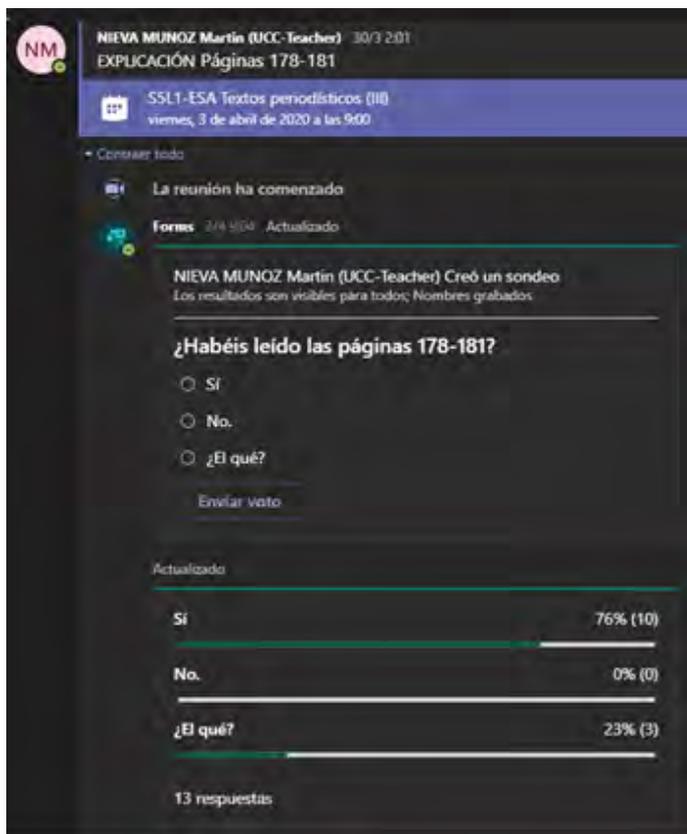


“Dar feedback a la clase, tanto a nivel grupal como en las tareas realizadas, refuerza el vínculo entre alumnos y profesor, y puede mejorar su moral y atención.”

estadísticas de los resultados en tiempo real.



Además está integrado en Teams y esto nos permite configurar tareas para utilizar en cualquier momento.



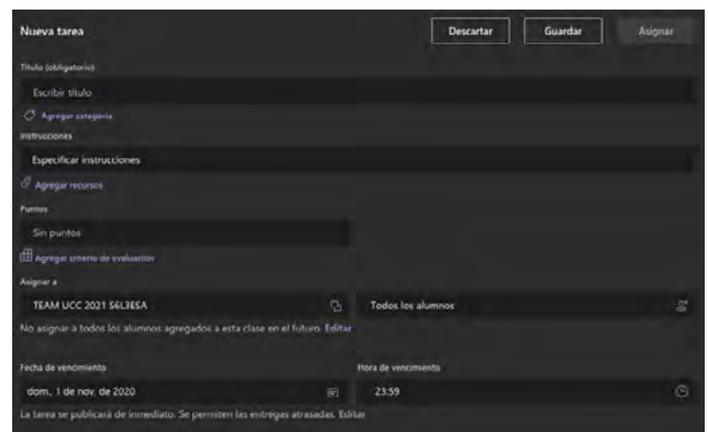
Forms se puede emplear para dinamizar una conferencia con la participación del grupo y conseguir información de todo tipo, como se puede ver en la imagen.

Como alternativas para hacer cuestionarios encontramos;

- Doodle
- Quizlet
- Socrative

2.5 Tareas

Como ya hemos visto en el punto 2.2, Teams incluye una funcionalidad para enviar tareas que se pueden programar, asignar puntuaciones, adjuntar materiales... Esta es nuestra manera de enviar deberes.



Cabe mencionar que a la hora de corregir tareas nos ayudará tener una tableta y más aún un lapicero digital con el que podamos hacer anotaciones en los documentos Word o escaneos remitidos por los alumnos para devolverlos corregidos.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Contexto

La colaboración entre el profesorado es una extraordinaria oportunidad de formación y perfeccionamiento y de mejora de la práctica

docente. Por otro lado, el plurilingüismo constituye una aspiración de nuestro actual sistema educativo. Participar en un proyecto colaborativo es una ocasión para ampliar las posibilidades educativas en contextos reales y a través de un aprendizaje activo, lo que constituye una valiosa herramienta para el desarrollo del plurilingüismo y de los valores de convivencia e interculturalidad.

El aprendizaje colaborativo fomenta la motivación del alumnado, la escucha, la empatía, el uso de nuevos recursos y estrategias, nuevos modelos de evaluación, el fortalecimiento de las habilidades sociales y el incremento del rendimiento grupal.

“La colaboración entre el profesorado es una extraordinaria oportunidad de formación y perfeccionamiento y de mejora de la práctica docente.”

3.2 Experiencia práctica

3.2.1 Presentación

Vista toda la información previa sobre enseñanza digital, presentamos nuestra propuesta didáctica que dio muy buenos resultados en una clase de bachillerato de español L2, con un nivel alto de

CI. Esta es una clase con la que ha habido un buen ambiente en el aula y colaboración, por lo que decidimos seguir el siguiente principio: *La creatividad como eje de un proyecto colaborativo*.

Es un hecho que las emociones juegan un rol crucial en el aprendizaje significativo, por lo que dar la libertad a los alumnos de elegir un tema que les emocione para compartirlo con sus compañeros y compañeras es el punto de partida de nuestra propuesta. Hemos puesto énfasis en los siguientes puntos:

- **Motivación y creatividad:** puesto que compiten con sus compañeros en originalidad.
- **Arte:** para conectar con otras disciplinas como la música, la danza o la biología o comprender que el arte y su historia condensan otros aspectos éticos y sociales del mundo que nos rodea y empezar a comprender la conectividad entre disciplinas, empezar a integrarlas como un todo que completa la visión y no desestructura el conocimiento en materias sino que lo complementa.

¿Para qué? Para que el alumno pueda crear sus propias estrategias, métodos y formas de hacer personales y únicas donde el arte, la cultura y la creación se extiendan por el aula y pueda expresarse plenamente.

3.2.2 Propuesta inicial

Puesto que la clase digital o física es un espacio de aprendizaje, buscamos iniciativas que pongan en valor las aportaciones de los que al fin al cabo, son los protagonistas, los alumnos y alumnas. Vamos a buscar que el alumnado quiera sorprender a sus compañeros, que haya una cierta competición para potenciar su iniciativa intrínseca.

Fruto de esta reflexión, a final del pasado curso, le di la tarea a este grupo de Bachillerato de desarrollar una propuesta personal para el curso con las siguientes instrucciones:

Tenéis libertad para proponer tanto actividades como metodologías o formas de evaluación que se podrían implementar en nuestro grupo.

Vuestra propuesta debe ser concreta y tener una extensión de alrededor de 250-500 palabras.

Debe tener los siguientes elementos:

- Título
- Presentación de propuesta
- Temática elegida y motivación
- Argumentos para apoyar la propuesta

3.2.3 Ejemplo de desarrollo de una propuesta

Una alumna especialmente motivada propuso exponer un PowerPoint, argumentando que saber cómo hacer exposiciones y presentaciones es una habilidad imprescindible en muchos de los trabajos

de hoy en día. Existen cientos de tutoriales y cursos sobre cómo utilizar bien PowerPoint, e igualmente sobre cómo exponer un trabajo de investigación de una manera eficaz y clara. Continuó de la siguiente manera:

Este método alternativo de enseñanza es muy útil porque los alumnos no sólo aprenden sobre un tema que les interesa, también tienen que aprender a escoger y distinguir cuál es la información válida entre todas las fuentes que tenemos a disposición en internet. Asimismo, una presentación puede servir para entrenar la habilidad de mantener la concentración de un grupo de gente. Además, esta actividad sirve como una manera muy eficaz de evaluación del trabajo individual del alumno para el profesor. Si un alumno no está bien preparado, se le notará en la presentación.

Aquí debajo se encuentran las propuestas de diversos temas que están relacionados con la cultura española y que propuso como modelo la alumna:

Literatura:

- **Un estudio de un autor español conocido**
 - Federico García Lorca, Miguel de Cervantes, Antonio Machado, Pio Baroja
- **Un estudio de un género**
 - El género lírico, leyendas y fábulas,

- **Un estudio de una obra de teatro/novela en particular**

Surrealismo

Lingüística:

- Las diferentes lenguas presentes en España
- Diferencias entre los acentos de diferentes provincias de España (puede incluir las diferencias de vocabulario)
- Diferencias entre el acento castellano y el latinoamericano
- ¿Cómo evoluciona la lengua española?

Historia:

- La Guerra Civil
- Siglo de Oro
- 1492-La Conquista de América

Política:

- ¿Cómo funciona el gobierno español?
- La monarquía española
- Un partido político

Arte:

- **Un estudio de un pintor español conocido**
 - Velázquez, Goya, Picasso, Miró, El Greco, Salvador Dalí
- **Obras de arte perteneciendo a un tiempo en particular**
 - Picasso-Cubismo, Salvador Dalí-

Música-Baile

- **¿El flamenco, como surgió el baile**
- **¿Como evolucionó la música del flamenco al reggaetón?**

La alumna terminó su propuesta de la siguiente manera:

En conclusión, los temas de arriba en mi opinión son muy pertinentes a la sociedad española, ellos también constituyen la reputación de España en la escala mundial. Aprender a través de la búsqueda de información para una presentación suele ser muy valioso para un alumno. Investigando estos temas fuera del programa de estudio, el alumno no tiene la presión de memorizar información para un examen o un ensayo, y simplemente se acuerda de la información porque le parece interesante.

3.2.4 Tarea final

Basándonos en las propuestas de la clase, como hemos visto en el ejemplo anterior, establecimos la siguiente tarea final que asignamos a través de Teams:

Debéis investigar un tema que os interese, preparar un PowerPoint y hacer una exposición con ayuda del mismo.

Tendréis que subir en la tarea los documentos que hayáis utilizado para preparar la presentación. Como mínimo tendréis que subir el PowerPoint, pero podéis añadir documentos Word, vídeos, fotos, enlaces o cualquier otro material utilizado.

La nota se obtendrá por una parte de la presentación oral que hagáis, y por otra, del PowerPoint que utilizéis. Las reglas que tiene que seguir la presentación son las siguientes:

- *Debéis utilizar la cámara y el audio*
- *La presentación debe tener como mínimo 7 minutos de duración y no debería superar los 15*
- *El PowerPoint debe ser claro y atractivo para el público (se hará una votación tras la presentación)*
- *Debe utilizar imágenes relacionadas con el tema*
- *Debe utilizar transiciones*
- *Debe incorporar preguntas al público (al menos una)*

Los alumnos deben comunicar al profesor la elección del tema para dar su visto bueno. Los alumnos eligieron los siguientes temas:

- La leyenda negra
- Juan Sebastián Elcano
- La civilización maya
- La Guerra Civil
- El flamenco

Así pues, la tarea se divide en las siguientes partes:

1. Trabajo de investigación
2. Preparación del PowerPoint
3. Presentación oral (a través de videoconferencia)

Una vez hecha la presentación, se vota. Una vez hechas todas las presentaciones, se hace una puesta en común en la que cada alumno o grupo comenta el proceso de investigación del tema y las dificultades encontradas. Después, se hace la misma con la creación del PowerPoint al igual que el texto que lo acompaña y cualquier otro material utilizados. Los alumnos deben incorporar enlaces a sus presentaciones para facilitar la consulta de estos materiales y aumentar la exposición de los alumnos al español.

Por último, se hace un debate oral comentando cada uno de los temas en cuestión, profundizando en los diferentes aspectos culturales e intertextuales que encontremos o conozcamos. Para poder hacer esto, se pidió a los alumnos que subieran sus presentaciones en una carpeta común; de esta forma, todos tienen acceso a los PowerPoint de los demás.

3.2.5 Otras posibilidades

Nosotros elegimos un PowerPoint, pero se puede dar la opción de pedir un poster digital, un vídeo, una grabación de audio, un mapa de ideas, una serie de fotos....

4. RECURSOS

En el contexto de enseñanza digital, he considerado oportuno añadir este apartado en el que enumero las siguientes aplicaciones para hacer presentaciones y que son fáciles de usar, tanto para alumnos como para docentes:

1. PREZI
2. CANVA
3. PINTEREST

Hay que mencionar asimismo las “professional learning networks” o PNLs, que se encuentran en foros pero sobre todo en Twitter y que son puntos de encuentro entre docentes que comparten intereses similares y permite intercambiar experiencias prácticas e innovadoras en diversos ámbitos plurilingües, identificar necesidades, hacer propuestas de mejora y, en definitiva, enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Conclusión

Las nuevas tecnologías, aunque ya no son tan nuevas, continúan evolucionando y cambiando. En este punto son ya indivisibles del mundo contemporáneo y de la vida de nuestro alumnado (y de la nuestra). Por ello, conocer las posibilidades que ofrecen diversas plataformas educativas se ha convertido no solo en un valor añadido a nuestras clases, sino en una necesidad.

Esta realidad se ve en la evolución misma del currículo educativo. La Comisión Europea, en su comunicado “reforzando la identidad europea a través de la educación y la cultura» de 2017, enfatizaba que un aspecto clave para asegurar una educación de calidad es asegurar que el conocimiento, habilidades y competencias que se imparten sean esenciales en el mundo de hoy en día. Esto incluye las habilidades en tecnologías y medios digitales al igual que la formación continua a lo largo de toda la vida.

Me gustaría concluir con unas frases de John Dewey, pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense nacido en 1859, que pese a su antigüedad me parecen más pertinentes que nunca:

“Education is not preparation for life; education is life itself.”

“We do not learn from experience... we learn from reflecting on experience.”

“Give the pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking; learning naturally results.”

“We only think when confronted with a problem.”

“The goal of education is to enable individuals to continue their education.”

*“Las nuevas tecnologías,
aunque ya no son tan nuevas, continúan
evolucionando y cambiando.”*

Referencias

ARNOLD, J. y FONCUBIERTA, J.M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*

LOS CÓDIGOS QR EN EL AULA DE ELE

Ibérico: María de Castro Sánchez, Marina Hernández, Elena Aína
Colegio Ibérico. Salamanca

En la actualidad los códigos QR están presentes en todo tipo de espacios y productos. Son muchas las ventajas que proporciona el uso de este tipo de códigos en el aula de ELE, ya que posibilitan la integración de multitud de recursos con los que trabajar diferentes destrezas y actividades ofreciendo diferentes posibilidades didácticas.

Las propuestas que presentamos permiten mostrar las diferentes opciones del uso del QR en el aula de ELE y descubrir cómo cualquier actividad tradicional puede adaptarse y convertirse en una actividad actual y motivadora.

Palabras clave: *Código QR – herramienta gratuita- propuestas didácticas –aprendizaje significativo*

I. Introducción

Los códigos QR están presentes hoy en día en multitud de productos y lugares y su uso en el aula ELE se enmarca en la búsqueda del empleo de las nuevas tecnologías. En tendencias didácticas actuales como la Flipped Classroom, los códigos QR se han vuelto ya casi imprescindibles. Su éxito se debe también al uso asociado con los teléfonos o dispositivos móviles lo cual, por lo general, despierta gran interés entre los estudiantes, muchos de los cuales actualmente son ya ‘nativos digitales’ (Prensky 2001) y, por tanto, no tienen la menor dificultad en incorporar este tipo de estrategia tecnológica a su uso diario.”

Una de las grandes ventajas de los códigos QR es que posibilitan el

acceso directo e inmediato a cualquier formato de información, multiplicando las posibilidades de integrar todo tipo de recursos en el aula con los que trabajar diferentes destrezas y capacidades. Al mismo tiempo, contribuyen a crear un ambiente positivo que conseguirá captar el interés de nuestros alumnos y hará el aprendizaje mucho más efectivo.

2. ¿Pero qué es exactamente un

código QR y para qué se utiliza?

El término procede del inglés, Quick Response Code. Se trata de una matriz de puntos o barras bidimensional creada por la empresa japonesa Denso Wave I en 1994 que sirve para la encriptación de información.

Hoy en día podemos encontrar códigos QR en muy diversos lugares, tiendas, universidades, organismos oficiales, productos alimenticios, publicidad, carteles de cine, menús de restaurantes etc.

2.1. Los códigos en el aula ELE

El hecho de que los códigos QR sean un vehículo de información encriptada, es decir, que no es ostensible a primera

vista, los convierte en una herramienta muy motivadora para los alumnos porque dotan a las actividades que los incluyen de un carácter “mágico”. Cuando vemos un código QR este podría ocultar direcciones URL, textos, imágenes, vídeos, geolocalizaciones, datos de conexión a una red wifi, SMS, etc.

Otro de sus atractivos radica en que constituyen una herramienta que enlaza ‘dos mundos’ (Araguz

El hecho de que los códigos QR sean un vehículo de información encriptada, es decir, que no es ostensible a primera vista, los convierte en una herramienta muy motivadora para los alumnos porque dotan a las actividades que los incluyen de un carácter “mágico”.

2012): el físico y el tecnológico, porque los dispositivos móviles son capaces de leer estos códigos desde cualquier superficie, pantallas o documentos impresos. Y ¿qué es sino magia el convertir un documento de papel en material interactivo?

Hasta el momento la mayoría de las aplicaciones didácticas de los códigos QR en el aula se limitan a propuestas de gamificación como cazas del tesoro (Molina Muñoz, Chatzi y Koula 2013; Sartor 2018) o juegos de pistas (Deretz Guillén 2018), si bien también se han desarrollado otro tipo de aplicaciones muy interesantes dentro del ámbito de la educación, como el proyecto Kuentalibros (Gamboa 2012). Pero las propuestas didácticas que aquí presentamos quieren mostrar el infinito potencial de esta aplicación en clase de ELE y hacer ver cómo cualquier actividad clásica se puede convertir en una actividad 2.0 motivadora y emocionante.

2.2. Ventajas de usar códigos QR en clase

Son muchas las ventajas que el uso de códigos QR proporciona a la enseñanza de ELE, a continuación señalaremos algunas de ellas:

- No hay que ser un experto en Tics para usarlos. Prácticamente basta con saber copiar y pegar.
- Es una herramienta gratuita.
- Suponen un ahorro en fotocopias.
- Son muy motivadores para el alumno por

contener un elemento oculto que se ha de descubrir.

- No es necesario ningún soporte de almacenamiento cd, pen drive, etc., ni ninguna instalación: equipo de audio etc.
- Proporcionan acceso a imágenes de gran calidad.
- Permiten el uso didáctico de los teléfonos móviles en clase.
- Desarrollan la competencia digital de los estudiantes.
- Estimulan la motivación y estímulo para investigar.
- Posibilitan la utilización de múltiples recursos didácticos.
- Facilitan la interacción entre los estudiantes.
- Respetan los estilos de aprendizaje facilitando la atención a la diversidad.
- Refuerzan la creatividad y el nivel de aprendizaje significativo.
- Fomentan el aprendizaje cooperativo y colaborativo.
- Se pueden utilizar en la enseñanza a distancia.

3. Algunas consideraciones técnicas

La información contenida en un código QR es fácil de codificar y decodificar. Existe una gran variedad de generadores de códigos y su decodificación se realiza por medio de un lector o escáner de códigos QR, que se puede descargar

en cualquier dispositivo móvil, o con una cámara web de ordenador.

3.1. ¿Qué materiales podemos convertir en un código QR?

Todos. La única condición es que ese material disponga de una dirección URL, es decir, que esté alojado en alguna dirección en Internet.

La implementación de esta herramienta puede realizarse a través de dos tipos de materiales:

1. **Materiales ya alojados en Internet (vídeos, páginas web, etc.)** en cuyo caso, ya dispondremos de una dirección URL a partir de la cual podremos crear los códigos QR. Con este tipo de material y antes de llevar la actividad al aula, deberemos comprobar que la dirección a la que nos dirige el código QR siga disponible en Internet.
2. **Materiales propios que tenemos almacenados como documentos Word, pdf, etc. o nuestros archivos de audio o vídeo.** En este caso, tendremos que dotar de una dirección URL a nuestro material. Para conseguirlo contamos con varias posibilidades, lo más sencillo es guardar esos documentos en Google Drive, Dropbox o cualquier otro tipo de almacenamiento en la nube. Al hacerlo, automáticamente, nuestro documento o archivo dispondrá de una dirección URL que

nos servirá para generar el código QR.

Si nuestra actividad es muy compleja y contiene varias subtareas, podemos crear una página web con plataformas gratuitas tipo Wix web, Google Sites, etc. que nos proporcionará la dirección URL y al mismo tiempo dotará a la actividad de una apariencia más ordenada y atractiva.

3.2. Generadores de códigos QR

Una vez que nuestros materiales dispongan de las direcciones URL podremos comenzar a crear nuestros códigos; para ello contamos en la red con una gran variedad de programas gratuitos. A continuación mostramos algunos ejemplos:

- [QRCodeMonkey](#)

Crea códigos de los elementos más habituales: textos, enlaces...

- [QR Code Generator](#)

Ofrece la posibilidad de crear algunos tipos de forma gratuita. En la opción de registro se puede acceder a más funciones.

- [QR Stuff.com](#)

- [Unitag QR](#)

Cuentan con algunas opciones gratuitas. Existe la posibilidad de registrarse tener y acceso a planes de pago con más opciones.

Algunos programas permiten personalizar el código QR generado añadiendo imágenes, colores o diseños, si bien debemos tener en cuenta que

la personalización de los códigos con colores o formas complejas puede dificultar su lectura.

3.3. Lectores de códigos QR

Una vez generados los QR, nuestros materiales ya están transformados en códigos, pero ¿cómo podemos acceder a la información que codifican? Para descodificar los códigos QR la mayoría de los teléfonos móviles o tabletas de última generación incluyen ya un lector.

En caso de que nuestro dispositivo no dispusiera de lector, existen varias aplicaciones que se pueden descargar en los dispositivos móviles teniendo en cuenta el sistema operativo de nuestro móvil o tableta. A continuación presentamos algunas aplicaciones a modo de ejemplo:

- **QR Droid Private:** Disponible en Google Play.
- **I-Nigma QR:** Disponible en Google Play y en App Store.
- **Karspersky QR Scanner:** Nos avisa si enlazamos a una dirección que no es de confianza. Disponible en Google Play y en App Store.

Existe también la posibilidad de descodificar un código QR de forma directa a través del navegador en páginas web como [esta](#).

4. Actividades ELE creadas con códigos QR.

Seleccionar y crear actividades o transformar actividades más o menos clásicas puede resultar muy gratificante con la incorporación de los códigos QR en nuestras clases. La recompensa a nuestros esfuerzos será casi inmediata porque este tipo de tecnología nos acercará a los intereses de nuestros estudiantes y a su forma de manejar la información y al mismo tiempo, nos permitirá desarrollar competencias y capacidades que los lleven a gestionar esa información de una manera crítica y autónoma.

En los siguientes apartados mostramos algunas ideas prácticas para la utilización de los códigos QR en la clase de ELE.

4.1. Tareas basadas en imágenes.

Las imágenes estimulan la imaginación y la capacidad expresiva, y proporcionan oportunidades para comunicar en un contexto real. Una de las ventajas del uso de códigos QR que señalábamos, era el acceso a imágenes de gran calidad. Esta característica nos ha permitido rediseñar actividades clásicas cuyos objetivos son desarrollar la expresión oral y mejorar la fluidez y la autonomía comunicativa en los niveles principiantes a través de imágenes.

Nivel A1 ¿Quién es quién?

Todos los docentes de lenguas extranjeras hemos utilizado alguna vez el tradicional juego del *Quién es quién*, también conocido como *Sí o no*. Se trata de un juego muy entretenido y es perfecto para trabajar las descripciones con el léxico del físico y de la ropa.

En nuestra versión del juego hemos creado unas fichas que contienen códigos QR que al ser escaneados nos muestran la fotografía del personaje famoso.

Figura 1. Quién es quién Qr. (Colegio Ibérico, 2018).



En este caso se trata de un 'Quién es quién' totalmente a ciegas, lo que añade mayor emoción y aumenta las expectativas, ya que el propio alumno que elige el personaje no conoce su identidad hasta que no escanea el código.

Nivel A1. Dominó de descripciones.

Cada ficha de dominó contiene una descripción y un código QR que oculta una fotografía en la que

se basa la actividad. El alumno debe identificar a la persona que se describe.

Figura 2. Descripciones dominó QR. (Colegio Ibérico, 2018)



Los estudiantes recibirán las imágenes en su dispositivo móvil. Una imagen digital siempre será más atractiva para nuestros estudiantes y tendrá mayor resolución respecto a la imagen impresa, lo cual facilitará la identificación objeto de la actividad.

4.2. Actividades con tableros interactivos.

Niveles A2 –B1- B2- C1. Juego de la Oca

Los juegos de mesa o de tableros son también un clásico en la enseñanza de lenguas.

La oca es un juego muy popular en España, basándonos en el tablero tradicional hemos diseñado una *Oca* que se transformará en interactiva gracias a la incorporación en algunas de sus casillas de códigos **QR**.

Para realizar la actividad, los alumnos deben seguir las reglas del juego tradicional. Cuando el alumno “cae” en las casillas que contienen el código y lo descodifica, estará enlazando con un ejercicio interactivo que podemos generar a partir de aplicaciones didácticas tipo LearningApps, eXelearnig, Educaplay, Genially etc. y que realizará desde su propio móvil o con la tableta de la clase. En la figura 3 que aparece abajo, se puede ver una muestra de tablero que contiene ejemplos de distintas actividades de práctica gramatical para diferentes niveles: prácticas de uso de formas verbales, uso de las preposiciones *por* y *para* y revisión de las formas irregulares de indefinido.

Figura 3: Oca gramatical. (Colegio Ibérico, 2020).



Una vez creado nuestro tablero, podremos utilizarlo tantas veces como queramos, bastará solo con cambiar los códigos QR de las casillas en función de los objetivos que queramos trabajar.

Es importante destacar que este tipo de tableros (como casi el total de las actividades aquí presentadas) se pueden adaptar para el uso en entornos digitales por lo que los tableros se convierten en una herramienta muy ventajosa en la enseñanza híbrida o a distancia.

4.3 Actividades con murales interactivos

Los clásicos murales en cartulina que típicamente decoran nuestras aulas se convertirán muy fácilmente en material multimedia al incorporarles códigos QR que dirigen a vídeos o a audios.

Niveles A1 - A2 - B1- B2 - C1- C2.

Mural del imperfecto

En el ejemplo que se reproduce en la Figura 4, pensado para un nivel A2, hemos creado un mural en torno al uso del imperfecto de indicativo en la expresión de acciones habituales. El mural contiene actividades dirigidas a practicar las 4 destrezas, así, hemos incluido archivos de audio, vídeo y textos relacionados con el objetivo de la tarea.

Figura 4: Póster del Imperfecto. (Colegio Ibérico, 2019).

✓ Póster interactivo para practicar el imperfecto

A2

Los años 60

¿Qué pasaba en España?

¿Qué ropa se llevaba?

¿Qué música se escuchaba?

Los códigos del póster nos llevan a un archivo a un archivo de texto sobre la vida en los años 60, un archivo de vídeo sobre la moda de la época y un archivo de audio con una canción de moda en estos años. Solo nos faltaría para completar la actividad, plantear los ejercicios de explotación de los archivos. Podemos pedir a nuestros alumnos que resuman la información del archivo de texto, que describan la moda que aparece en el vídeo y la comparen con la actual, que hablen sobre el tipo de música que se escuchaba en la época, etc. La explotación de estos recursos dependerá de nuestras necesidades y de nuestra imaginación.

Niveles A2 –B1- B2.

Mapa gastronómico de España.

Como se puede ver en la Figura 5 más abajo, el mapa gastronómico de España contiene códigos QR, cada uno de los cuales enlaza con un vídeo en el que se muestra una receta típica de las diferentes autonomías. Además, hemos introducido un elemento trampa, para que en alguna de las prácticas que desarrollemos a partir del póster, los alumnos tengan que encontrar el vídeo intruso.

Figura 5: Mapa gastronómico. (Colegio Ibérico, 2019). Los vídeos pueden servirnos de base para realizar



tareas en distintos niveles, dirigidas a la práctica de diferentes destrezas. Por ejemplo, si estamos trabajando con alumnos de A2 podemos pedirles que identifiquen y escriban los ingredientes o utensilios de las recetas, con alumnos de niveles más altos podemos crear una práctica de escritura en la que los estudiantes deban tomar notas y reelaborar una de las recetas. Igualmente, podríamos crear actividades para la práctica de la integración de destrezas, pidiendo a los alumnos que expliquen verbalmente la receta que acaban de ver y oír etc. Las posibilidades nuevamente son casi infinitas.

Los murales pueden permanecer en las paredes del aula o formar parte de proyectos si estamos en un entorno online, pudiendo recurrir a ellos tantas veces como queramos.

4.4. Tareas con canciones

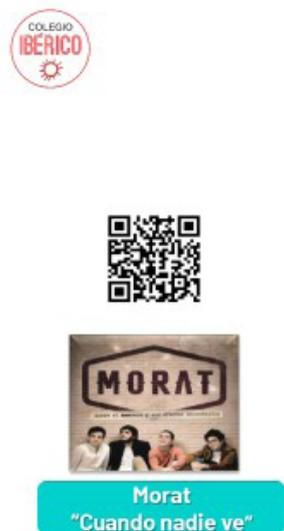
Niveles: Todos.

Utilizar canciones en el aula de lenguas extranjeras cuenta con una larga tradición a la que el uso de los códigos QR puede aportar unos nuevos e interesantes valores.

Encriptar en un código QR la canción objeto de la actividad mejorará la calidad de sonido con la que los alumnos pueden acceder a los archivos de audio, ya que la audición se realiza desde su propio dispositivo móvil y a través de sus auriculares, pero además, esta forma

de trabajo nos ofrece la posibilidad de respetar el aprendizaje personalizado, puesto que podemos permitir que cada alumno realice el número de audiciones que necesite para completar la actividad o cree sus propias condiciones ideales para la escucha: ajuste de volumen, etc.

En el ejemplo que mostramos en la figura 6 a continuación, además de la canción objeto de la práctica, hemos encriptado también en un código QR la explotación didáctica que, de nuevo, y como ya describimos en el tablero de *La oca*, nos conduce a una aplicación interactiva: LearnigApps, ExeLearnig, Educaplay etc. Por



último, para animar a nuestros estudiantes, realizamos la corrección a través de un código que les anime a seguir intentándolo si se han equivocado, o les felicite en caso de haber realizado la práctica correctamente.

Figura 6: Canción QR. (Colegio ibérico, 2018).



4.5. Tareas con textos literarios.

El uso de textos literarios en el aula ELE es un componente fundamental de la lengua objeto de estudio y las perspectivas desde las que generar actividades didácticas son innumerables (estilísticas, culturales, etc.). A través del uso de códigos QR comprobaremos cómo se tratan de manera novedosa y atractiva algunas de las dificultades que entraña el uso de estos textos en la clase o cómo se amplían sus posibilidades de explotación.

Niveles B2 – C1. Espantos de agosto.

En el primer ejemplo trataremos la cuestión del léxico desconocido al que se enfrenta el alumno en los textos literarios y cuya búsqueda en el diccionario hace la lectura en ocasiones casi imposible debido a los cortes constantes que interrumpen el sentido de la lectura. Sin embargo, con la incorporación del uso de códigos QR en la tarea, la búsqueda de los términos desconocidos se transformará en estimulante y motivadora.

En el ejemplo que recoge la figura 7 mostramos las actividades de prelectura del texto que forman parte de una tarea mucho más extensa y cuyo objetivo final es la redacción de un cuento de terror por parte de los alumnos, que incorpore el vocabulario nuevo aprendido. El texto elegido es un relato de Gabriel García Márquez titulado *Espantos de agosto*, incluido en el libro *12 cuentos peregrinos*. Su naturaleza

de relato breve lo hace más cómodo para la lectura y el hecho de tratarse de un cuento clásico de terror con todos sus elementos (castillos, fantasmas, amores malditos, etc.) nos ayudará a incentivar a alumnos adolescentes,

especialmente, a cumplir los objetivos de la tarea.

Asociar imágenes a significados supone un apoyo mnemotécnico que favorece el aprendizaje de vocabulario desconocido. De esta manera hemos sustituido por un código QR, una serie palabras del relato que presentaba mayor dificultad de comprensión. Al decodificar los códigos, estos mostrarán al alumno una imagen de la palabra eliminada. Los alumnos tendrán que intentar encontrar con ayuda de búsquedas en Internet, diccionarios, etc., la palabra que corresponde a cada imagen. Para ayudarles y orientarlos en la búsqueda, podemos mostrarles la inicial de cada palabra.

Figura 7: Relato con imágenes. (Colegio Ibérico, 2019).

El elemento oculto de los códigos QR integra un



componente de misterio que lleva a los alumnos a formular hipótesis, establecer asociaciones y aprender de forma lúdica y dinámica, haciendo mucho menos tediosa la búsqueda de significados. La actividad de prelectura terminaría con la lectura completa del texto una vez que los alumnos han encontrado todos los significados.

Niveles A2 – B1. Un relato vivo:

El criado del rico mercader. Obabakoak, Bernardo Atxaga,

Cualquier tarea propuesta a nuestros alumnos debería tener como meta la integración de las cuatro destrezas básicas, pero generalmente cuando presentamos un texto literario en clase, las actividades van dirigidas al desarrollo de la comprensión escrita, obviamente, y en ocasiones al desarrollo de la expresión escrita u oral con actividades generadas a partir de la temática del relato.

¿Pero cómo integrar la comprensión oral en una actividad de este tipo? El uso de códigos QR nos permitirá lograrlo haciendo plena la actividad y además, dotando de “vida” a un texto escrito.

El segundo ejemplo está dirigido a alumnos de A2 – B1 y la tarea gira en torno al uso de los tiempos de la narración.

“El elemento oculto de los códigos QR integra un componente de misterio que lleva a los alumnos a formular hipótesis, establecer asociaciones y aprender de forma lúdica y dinámica, haciendo mucho menos tediosa la búsqueda de significados.”

El texto elegido para esta ocasión es la versión de un cuento tradicional de la tradición oral sufi incluido en la novela de Bernardo Atxaga *Obabakoak* (1988): “El criado del rico mercader”. Las características de este cuento lo hacen casi perfecto para trabajar en clase. Se trata de un texto muy breve pero de una gran intensidad emocional, por lo que resulta muy motivador para los estudiantes. Sintácticamente es bastante sencillo, de manera que nos permite usar el texto original sin manipular y, por último, gramaticalmente encontramos el uso de todos los tiempos del pasado de indicativo.

El objetivo final de la tarea es la presentación de los tiempos de narración en un nivel A2 y una revisión de los mismos para el nivel B1.

En el ejemplo, mostraremos las actividades completas de prelectura del texto y algunas que corresponden a la lectura.

Los tres objetivos de las actividades de prelectura

son: presentar a nuestros alumnos al autor y su obra, contextualizar el relato en la cultura original a la que pertenece y ofrecer un dato geográfico necesario para la comprensión del texto.

Para presentar al autor a los estudiantes hemos creado un pequeño rompecabezas que contiene por un lado el nombre del autor y por el otro un código QR como se puede ver en la figura 8. Al componer el nombre del autor se forma un código QR en el lado opuesto. Este código enlazaría con una breve biografía y una relación de obras del autor.

Figura 8: Rompecabezas. (Colegio Ibérico, 2018).



A continuación, tras un nuevo código hemos

ocultado un pequeño fragmento de música oriental para situar a los alumnos en el escenario del cuento. Por último, los alumnos realizarán una búsqueda en Internet para encontrar la respuesta al punto 3, (ver figura 9) necesaria para la comprensión global del texto.

Figura 9: Actividades de prelectura: “El criado del rico mercader”. (Colegio Ibérico, 2018).

Como parte de las actividades de lectura, hemos recurrido nuevamente al componente mágico



de los códigos QR que mencionábamos al inicio del artículo. ¿No resulta mágico escuchar desde un folio de papel la voz de los personajes de un cuento que estamos leyendo?

Para ello, hemos grabado las voces de los personajes en todos los diálogos y los hemos ocultado tras códigos QR, tal como se puede ver en la figura 10.

Figura 10: Un relato vivo. (Colegio Ibérico, 2018).



LEE Y ESCUCHA EL TEXTO



Érase una vez, en la ciudad de Bagdad, un criado que servía a un rico mercader. Un día, muy de mañana, el criado se dirigió al mercado para hacer la compra.

Pero esa mañana no fue como todas las demás, porque esa mañana vio allí a la Muerte y porque la Muerte le hizo un gesto.

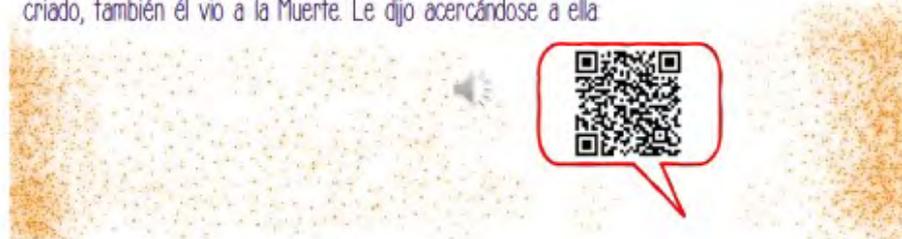
Aterrado, el criado volvió a la casa del mercader.

Le dijo:



El mercader se compadeció de él y le dejó el caballo y el criado partió con la esperanza de estar por la noche en Ispahán.

Por la tarde, el propio mercader fue al mercado y, como le había sucedido antes al criado, también él vio a la Muerte. Le dijo acercándose a ella:



tratar de “enganchar” a nuestros alumnos es no mostrarles el final del relato invitándolos a imaginarlo y ponerlo por escrito. En este caso, el último diálogo del relato se encuentra, como no podía ser de otra manera, también oculto en un código QR que podemos entregarles una vez hayan escrito su final. Incluso, podemos entregarles el final en un sobre cerrado al día siguiente después de completar la tarea, etc. Dejamos nuevamente a la imaginación del docente la conclusión de la tarea.

4.6. Tareas para cursos de español con fines específicos.

Niveles C1- C2. Cata didáctica.

Por último, presentamos una actividad creada para un curso de español con fines específicos dirigido a adultos relacionados con el mundo de la enología.

En la figura 11 de más abajo se puede ver una ficha de cata. Como tarea final de una amplia secuencia de actividades, los alumnos deben completar la ficha con la descripción de un vino. La cantidad de *input* para realizar la descripción (aromas, sabores, colores, léxico específico, etc.) que han recibido los alumnos en la tareas posibilitadoras es muy extensa pero necesaria para la realización de la tarea final, por ello hemos incluido unos códigos QR que llevan al alumno a información detallada

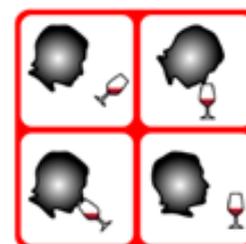
sobre los elementos que debe valorar en cada parte de la cata.

Figura 11: Ficha de cata didáctica. (Colegio Ibérico, 2019).

cata didáctica

TIPO DE VINO							
CORAJE DE VINO							
FECHA						TOTAL PUNTOS	
FASES CATA		BRILLANTE	NOV AVINO	NOVINO	NOVINO	NOVINO	NOVINO
FASE VISUAL 	EMPAZ	5	4	3	2	1	
	COJUR	10	8	6	4	2	
FASE OLIFIVA 	INTENSIDAD	4	3	2	1		
	FRANDEJA	6	5	4	3	2	
	CUJIDAD	7	6	5	4	3	
FASE GUSTATIVA 	INTENSIDAD	8	7	6	4	2	
	FRANDEJA	6	5	4	3	2	
	CUJIDAD	7	6	5	4	3	
	PERISTENCIA	8	7	6	5	4	
APRECIACIÓN GLOBAL		11	10	9	8	7	
FIRMA CATAJIVA							

cata didáctica



En este caso, los códigos QR tienen la misión de

proporcionar acceso a la información de consulta de manera cómoda e inmediata, lo cual facilita enormemente la realización de las tareas en las que es necesario el manejo de gran cantidad de documentos para el cumplimiento de los objetivos.

5. Conclusión

Como hemos podido comprobar los códigos QR son muy atractivos y fáciles de utilizar en el aula. Nos ofrecen un sinfín de posibilidades didácticas y además conectan de pleno con los intereses y la forma de consumo de información de los estudiantes actuales.

Además, el uso de códigos QR para la elaboración de actividades de aprendizaje de ELE constituye un valor añadido para los profesores, dada su versatilidad no sólo para diseñar nuevas actividades, sino también para reutilizar actividades clásicas y adaptarlas a otros niveles. Suponen también una ventaja para los alumnos, puesto que su incorporación en nuestras clases no sólo añade elementos de motivación, sino que puede contribuir a lograr un aprendizaje más significativo.

Referencias

ARAGUZ, M.A. (2012).“Informática móvil y realidad aumentada: uso de los códigos QR en educación”. [En línea](#): [consulta 26/10/2020]

ATXAGA,B.(1988). *Obabakoak*. Donostia: Erien.

DURETZ GUILLÉN, e. (2018).“Juego de pistas con códigos QR”. En: Mosaico nº 36. (pp.85 – 89) consejería de educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Bruselas.

ESTEBANELL MINGUELL, M., FERRES FONT,J., CORNELLÀ CANALS, P., CODINA REGÁS, D. (2012) “Realidad aumentada y códigos QR en educación” En: Tendencias emergentes en educación con TICS. Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Barcelona.

LABRADOR PIQUER, M.J. (2008) “El juego en la enseñanza de ELE” En: Glosas didácticas.

LÓPEZ E., GONZÁLEZ, M. y GAMBOA, J.L. (2012) “[Kuentolibros](#)” [consulta 26/10/2020]

MOLINA MUÑOZ, P.J.(2013).“Actividades con códigos QR”. En:V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre. Colección ELE Chipre. Nicosia.

MOSQUERA GENDE,I. (2019).“Códigos QR en el aula: diversión garantizada a un solo click”. En línea: <https://www.unir.net/educacion/revista/> [consulta 26/10/2020]

PRENSKY, M. (2001).“Digital Natives, Digital Immigrants” En: On the Horizon (MCB University Press,Vol. 9 No. 5)

SARTOR, E. (2018).“Aprendizaje de lenguas mediante dispositivos móviles: una experiencia didáctica con los códigos qr”. En: Estudios de Lingüística Aplicada, año 36, número 68, diciembre de 2018, (pp. 199–214).

CONECTAMOS JUGANDO:

Aprendizaje basado en juegos de mesa en la clase de ELE

Soraya Revuelta Moreno

Maestra de la Sección Internacional Española en Estrasburgo

El uso de juegos de mesa en el aula favorece el desarrollo cognitivo, emocional y social. El juego según la neurociencia fomenta la adquisición de numerosas capacidades, entre ellas la mejora de la competencia lingüística del alumnado en el aula de español. Es por ello que se hará una presentación de diversos juegos y destrezas que trabajan cada uno de ellos y se presentará una experiencia didáctica basada en el uso de Dixit como juego que fomenta la cohesión grupal, escritura creativa, expresión oral...

Palabras clave: *Competencia lingüística, juegos de mesa, Dixit.*

1. Introducción

Este artículo pretende ayudar a descubrir al profesorado el potencial de los juegos de mesa como herramienta educativa. Se partirá de las últimas investigaciones en neurociencia, las cuales nos invitan a incorporar algunos elementos a los contextos educativos tales como: la emoción, la experimentación y el reto. Se continuará relacionando la mejora de las competencias emocionales y sociales a través del juego y se finalizará con el desarrollo de diferentes capacidades cognitivas, en nuestro caso concreto nos centraremos en el desarrollo de la competencia lingüística.

2. ¿Por qué usar juegos de mesa en el aula?

“Enseñar sin saber cómo funciona el cerebro es diseñar un guante sin nunca haber visto una mano”.

Leslie Hart

El juego en su conjunto favorece el desarrollo integral del alumnado de todas las etapas, desde infantil a secundaria. La estimulación neurocognitiva a través del juego de mesa es una apuesta por introducir el potencial del juego de mesa en el aula y fomentar así el desarrollo de las competencias básicas en los niños y niñas.

Esta propuesta pretende que el alumnado aprenda a potenciar sus capacidades cognitivas, sus habilidades sociales y la gestión de sus emociones. De una forma lúdica y divertida, mejoran su rendimiento en diversas áreas, como la memoria, la velocidad de procesamiento, la atención, el razonamiento o la capacidad espacial. Al mismo tiempo, aumentan su capacidad de expresión verbal y sus habilidades comunicativas, lo cual nos interesa mucho para fomentar el uso y aprendizaje del español como lengua extranjera. .

A través del juego desarrollamos nuestras capacidades, pero sobre todo aprendemos a enfrentarnos a múltiples situaciones, a relacionarnos con los demás, a gestionar nuestras emociones, a conocernos a nosotros/as mismos/as y a tener resiliencia.

2.1. Neuroeducación y juegos de mesa

Los últimos avances en neurociencia nos aportan un mayor conocimiento en el funcionamiento del cerebro infantil y adolescente, esto nos permite comprender cómo desarrollar y potenciar sus capacidades. Cuando se presenta al alumnado un reto, despierta su curiosidad y afán de superación, se genera dopamina lo cual hace que el cerebro quiera repetir esas experiencias “positivas”. Sin emoción no hay aprendizaje (Francisco Mora

2013) y es por ello que por medio del juego nos emocionamos y se facilita el aprendizaje.

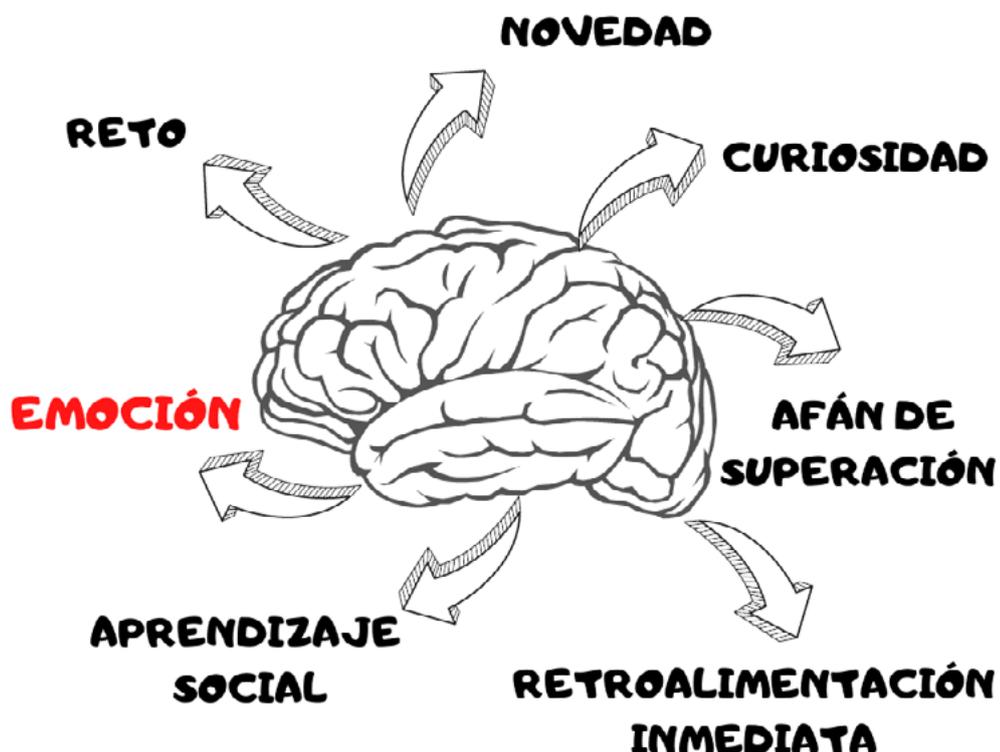
de manera negativa en la construcción de estas redes neuronales.

La plasticidad neuronal es otra aportación de la neurociencia, por la cual sabemos que un cerebro estimulado tiene mayores conexiones neuronales y un mejor rendimiento a nivel de capacidades cognitivas. Es por eso que nosotros como docentes debemos facilitar contextos adecuados y motivadores dentro del aula, que rompan con lo que se hace tradicionalmente, ya que el aburrimiento o el poco interés afectará

“como docentes debemos facilitar contextos adecuados y motivadores dentro del aula, que rompan con lo que se hace tradicionalmente, ya que el aburrimiento o el poco interés afectará de manera negativa en la construcción de estas redes neuronales.”

En los juegos encontramos todos los elementos de los que acabamos de hablar, ya que, nos aportan retos, afán de superación, retroalimentación inmediata y sobre todo, emoción.

Imagen 1: Elementos del juego que estimulan nuestro cerebro.



2.2. Desarrollo cognitivo, emocional y social

El juego desempeña un papel esencial en el desarrollo cognitivo, emocional y social de nuestro alumnado.

A nivel cognitivo favorece la atención, memoria, razonamiento lógico, lenguaje, orientación espacial, visopercepción y desarrollo de las funciones ejecutivas en general.

A nivel emocional, mejora la autoestima, autoconfianza, tolerancia a la frustración, autoevaluación, gestión de la pérdida, aprender a ganar, resiliencia y afán de superación entre otras.

A nivel social, mejora las habilidades sociales implicadas, la empatía, el respeto de normas, trabajar en equipo, resolver conflictos, aprender a escuchar, actuar en distintos escenarios...

3. ¿Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) o gamificación?

El ABJ es el uso, adaptación o creación de un juego para ser empleado en el aula como un recurso más. Se trata de jugar para adquirir una serie de competencias o conocimientos. Puede usarse el juego completo o solo algunos componentes o mecánicas, en función de lo que queramos trabajar.

Dentro del ABJ se encuentra una categoría de juegos conocidos como **juegos serios o serious games**, los cuales han sido diseñados con un objetivo de aprendizaje específico. Son juegos con un fin didáctico, pero no por ello deben de dejar de ser divertidos. En el ABJ jugamos a un juego, aunque tengamos un fin de aprendizaje.

En la **gamificación**, se emplean mecánicas y elementos del juego en entornos no lúdicos, buscando potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo...no se juega, se crea un entorno donde puedes hacer algo que ya haces de manera normal.

Como docentes, una sencilla pregunta puede ayudarnos a distinguir qué estamos empleando en el aula. Si le preguntamos al alumnado ¿Qué has hecho hoy? En función de su respuesta sabremos si hemos empleado ABJ, un juego serio o gamificación.

- ABJ- “He estado jugando a ... y he aprendido...”

- Juego serio- “He aprendido jugando a ...”

- Gamificación- “Hemos estado jugando a ... y he podido hacerlo porque sabía...”

“El ABJ es el uso, adaptación o creación de un juego para ser empleado en el aula como un recurso más.”

4. ¿Cuándo usar juegos de mesa en el aula?

Tradicionalmente, los y las docentes hemos dejado los juegos en clase de español para los últimos minutos de clase (10-20 minutos) después de un trabajo duro de gramática/vocabulario o para días especiales o festivos. También se suelen usar en semanas culturales o como complemento en clases donde se practica la expresión oral y la conversación.

No obstante se defiende su uso puntual en cualquier momento de la clase y en cualquier momento del año.

- Para presentar un tema con un vocabulario concreto.
- Como dinámica de calentamiento antes de comenzar la clase.
- Para fomentar la participación e incitar a la expresión oral.
- Como recurso para practicar contenidos trabajados en momentos anteriores.
- Para separar actividades.
- Como cierre de una clase.

Aunque también se puede dar un “toque” lúdico a muchas de las actividades que realizamos diariamente en el aula. Para ello hay que presentar el juego como la herramienta que les va a permitir

adquirir diferentes habilidades. De este modo los alumnos y alumnas no sólo percibirán el juego como un juego, sino como un material útil y relevante en su aprendizaje. Por ejemplo en lugar de decirles, “ahora vamos a jugar a Palabrea” se les dirá “ahora vamos a practicar los campos semánticos jugando a Palabrea”

5. Juegos para la mejora de la competencia lingüística.



El lenguaje es nuestro instrumento de comunicación, relación y expresión.

El lenguaje es nuestro instrumento de comunicación, relación y expresión. Nos permite construir nuestro pensamiento y comprender lo que nos rodea. La competencia lingüística nos ayuda a razonar, resolver problemas y trabajar el componente cultural de una lengua..

Los juegos de mesa favorecen la comunicación, el diálogo y la toma de decisiones (consensuar, negociar...) Es por ello que el lenguaje es un elemento esencial para conseguir los objetivos del juego, activando procesos de escucha activa y de expresión oral alternativamente.

En la etapa de primaria, el hecho de leer unas instrucciones permite trabajar la comprensión lectora, uno de los objetivos de la etapa, lo cual se trabaja siempre que se presenten las normas

Los juegos de mesa favorecen la comunicación, el diálogo y la toma de decisiones (consensuar, negociar..)

antes de empezar a jugar. Pero además implica una comprensión de las reglas para ponerlas en práctica o poder explicárselas al resto de compañeros o compañeras.

A continuación se presenta una tabla de juegos y los diferentes bloques que se trabajan en español lengua extranjera, así como la relación juego/destreza que trabaja.

	EXPRESIÓN ORAL	COMPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA	COMPRESIÓN ESCRITA	CONOCIMIENTO DE LA LENGUA
PALABREA	●	○	○	○	●
BANANAGRAMS	○	○	●	●	●
SCATTERGORIES	○	○	●	○	●
HEADBANZ	●	●	○	○	●
IKONIKUS	●	●	●	●	●
STORY CUBES	●	●	○	○	●
DIXIT	●	●	○	○	●
MIMIC	●	○	○	○	●
TIME'S UP	●	●	○	●	○

Imagen 2: Tabla juegos y destrezas que trabajan (elaboración propia)

6. Experiencia didáctica con Dixit (nivel A2-B1)

Dixit es un juego de mesa de origen francés (2008), cuyos creadores son Jean-Louis Roubira y Marie Cardouat, editado por Libellud y reconocido como juego del año en 2010. El objetivo del juego es adivinar una carta siguiendo las pistas que da otro jugador o jugadora en simples frases o pequeñas narraciones.

Este juego potencia la creatividad, el pensamiento abstracto y la expresión oral. Las ilustraciones son verdaderas obras de arte.

Como diría, Óscar Recio Coll, primero hemos “roto la caja”, lo cual quiere decir que se utilizarán elementos del juego pero sin jugar de la manera original. En este caso vamos a utilizar las cartas, cuyas ilustraciones son una obra de arte.

La propuesta de actividades no es una propuesta lineal, sino que cada docente puede utilizar las actividades de manera aislada en función de su objetivo.

ACTIVIDAD 1: Cohesión grupal

Esta actividad sirve para fomentar la cohesión grupal e ir conociendo a los alumnos y alumnas.

Se extienden todas las cartas de Dixit sobre la mesa, todas son diferentes, cada persona debe

elegir una de ellas, según el momento del año en que se realice las preguntas pueden cambiar.

- La que mejor represente su estado de ánimo ese día
- La que haga referencia a una situación vivida en esta última semana.
- La que tenga relación con la última clase de español...

A continuación de manera oral el alumnado debe expresar oralmente su elección, para ello utilizará la expresión: “He elegido esta carta porque...” y hará una descripción general de la imagen y su relación con la respuesta.

Primero el/la docente modela con una carta cogida al azar.

ACTIVIDAD 2: Nube de palabras (ficha incluida)

Cada alumno/a elige una carta de la baraja y en la ficha debe escribir todas las palabras que conozca y que tengan relación con la imagen o con los sentimientos que le provoca.

Una vez escritas las palabras debe retirar el apoyo visual de la carta y escribir una historia bien estructurada.

Las cartas elegidas quedarán a la vista de todos y todas, ya que cada persona debe leer su historia y el resto de la clase adivinar cual ha sido la carta utilizada.

ACTIVIDAD 3: Planes de futuro

(ficha incluida)

Es un trabajo por parejas, en el cual se presentan algunas cartas- preseleccionadas por el/la docente- y cada pareja elige una.

Una vez que tienen la carta tienen que responder a la pregunta “¿Qué va a pasar después?”

Se les deja 10 minutos de tiempo para intercambiar ideas entre ellos y preparar una pequeña exposición oral.

Es un ejercicio destinado a practicar la estructura ir + a + infinitivo

Adaptación: Puede usarse igual para repasar tiempos en pasado cambiando la pregunta. ¿Qué pasó anteriormente para que se llegara a esa imagen?

ACTIVIDAD 4: Inventa una historia

(ficha incluida)

Cada alumno/a selecciona tres cartas, que serán las tres partes de una narración, el inicio, el nudo y el desenlace. Deben escribir en la ficha la historia.

Después mezclarán las cartas y en grupos de 4 personas, un miembro del grupo pone sus tres cartas en el medio y lee su historia, la misión de los otros tres es averiguar qué carta corresponde con cada una de las tres partes del relato.

ACTIVIDAD 5: SÍ O NO

Extendemos encima de la mesa todas las cartas, que tienen que estar visibles para toda la clase. Una de la persona debe elegir una de ellas, con la vista, sin tocarla.

El resto debe adivinar qué carta ha elegido haciendo preguntas a las que esta persona sólo puede responder sí o no.

Esta actividad nos sirve para trabajar preposiciones de lugar, pronombres demostrativos, adjetivos...

ACTIVIDAD 6: El/la vidente

(ficha incluida)

El tamaño de las cartas es ideal para usarlas como una baraja de tarot. La actividad en este caso es jugar a adivinar el futuro de los miembros del grupo.

Se divide la clase en parejas, por turnos uno/a es el adivino y la otra persona quiere conocer su futuro.

Este último elige 4 cartas y con ellas el vidente tiene que inventar qué le depara el futuro a su compañero o compañera.

Los/las videntes tienen que intentar adoptar un tono de misterio en las predicciones y acompañar la puesta en escena de un lenguaje no verbal adecuado a la situación. Después los roles se intercambiarán.

Es una manera divertida de practicar los futuros en español.

ACTIVIDAD 7: Jugamos a Dixit

(ficha incluida)

Una vez “rota la caja” y habiendo ya manejado las cartas en las actividades anteriores llega el momento de jugar a Dixit.

[Aquí](#) se podrá encontrar una reseña del juego para proyectar el clase, con lo que ya estamos trabajando la comprensión oral:

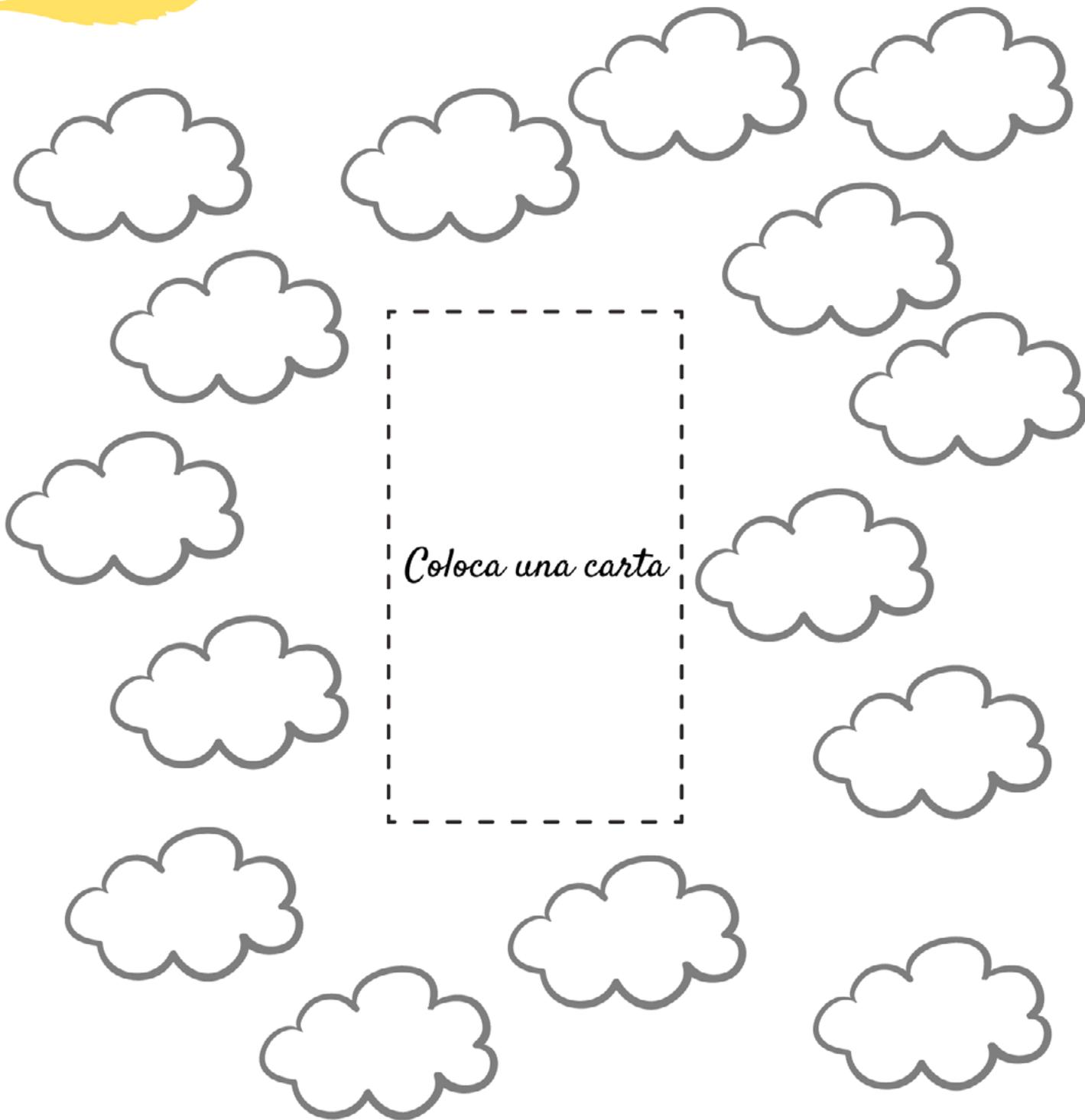
Otra manera sería partir de las instrucciones escritas y trabajar el texto instructivo.

En el aula debe trabajarse por equipos ya que el número recomendado de jugadores es de 6, es por ello que se harán 6 equipos y cada uno de ellos jugará de manera independiente, para ello deben de dialogar, ponerse de acuerdo en la historia que asociarán a la carta, para votar...

El docente será el facilitador del juego, controlará la duración y los tiempos. Realizará también un turno de prueba para que todos entiendan la mecánica de selección de carta, votación y manera de puntuar.

Una vez acabada la partida, cada alumno o alumna de manera individual reflexionará sobre su manera de jugar, sus estrategias, sus sentimientos... y por último valorará la partida tal y como recoge la ficha adjunta.

Coloca una carta en el medio de la hoja y escribe alrededor todas las palabras que te sugiera la imagen.



Retira la carta y ahora tienes que inventar una historia con todas las palabras que has escrito. Intenta que la historia tenga un principio, un desarrollo y un final.

Para hablar de nuestros planes futuros en español empleamos la perífrasis verbal **ir a + infinitivo**.

voy
vas
va
vamos
vais
van

A + INFINITIVO

Por parejas se elige una carta, colocadla debajo de la pregunta. Tienen 10 minutos de tiempo para intercambiar ideas entre ustedes y preparar una pequeña exposición oral donde pongan en práctica la estructura anterior. Posteriormente se presentarán las historias a la clase.

¿Qué va a pasar después?

Coloca una carta

Selecciona tres cartas y a continuación ordénalas delante de tí. La primera será el inicio de tu historia, la número dos el nudo y la tercera el desenlace.



1

2

3

Se juega por parejas, una persona es el adivino/adivina y la otra el/la cliente. El/la cliente elige 4 cartas y con ellas el/la vidente tiene que inventar qué le deparará el futuro a su compañero o compañera.



Propuesta al acabar una partida con las reglas originales.

Responder a estas preguntas de manera individual te ayudará a reflexionar sobre tu manera de jugar y de actuar.



- ¿Qué te ha parecido tu capacidad como cuentacuentos para construir frases? ¿Ha mejorado a lo largo de la partida?
- ¿Además de tener el mayor número de puntos has intentado además ser una persona original, divertida, ingeniosa...?



- ¿Has tomado como fuente de inspiración refranes, películas, frases hechas, libros? En caso afirmativo ¿Ha sido premeditado o ha surgido sin pensarlo?

- ¿Podrías describir con detalles las cartas que has tenido en la mano sin necesidad de volverlas a mirar? ¿Por qué?

- ¿Te has esforzado por entender las asociaciones de otros jugadores o jugadoras?

- ¿Crees que este juego fomenta la empatía?

Valoración de la partida

Rodea y escribe un adjetivo



Referencias

BURGESS, D. (2012). Enseña como un pirata. Bilbao. Ediciones Mensajero

GUZMÁN SANJAUME, N. (2016). Neuroeducación y juego de mesa. Barcelona. Dharma factory.

IRIARTE, Julia. (06/07/2018). Bebé a Mordor. [En línea:](#)

MARÍN, I. (2018). ¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación. Barcelona. Paidós Educación.

PEDRAZ, P. (2019). Aprende jugando. Jugar: Una garantía real de aprendizaje. Madrid. Penguin Random House Grupo Editorial.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España

Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo



Consejería de Educación

Bld Bischoffsheim, 39 bte. 15-16

B-1000 BRUSELAS – BÉLGICA

Teléfono: 00 32 2 223 20 33

Fax: 00 32 2 226 35 22

consejeriabelgica.be@educacion.gob.es

Consejera de Educación:

Guadalupe Melgosa Fernández

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

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

Servicios administrativos:

Convalidación, homologación y reconocimiento de títulos.

Información sobre estudios en España.

Páginas web:

www.educacionyfp.gob.es/belgica

www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos

Facebook

Twitter

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

Asesoría Técnica

Bd Bischoffsheim, 39 bte. 15-16

B-1000 BRUSELAS

Teléfono: 00 32 2 226 35 26

Fax: 00 32 2 226 35 22

asesoriabelgica.be@educacion.gob.es

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica

Consulado General de España

asesoriaholanda.nl@educacion.gob.es

Centro de Recursos de Español.

Consulta y préstamo de materiales.

Bld Bischoffsheim, 39

1000 BRUSELAS

Teléfono: 00 32 2 226 35 26

Frederiksplein, 34

NL 1017 XN AMSTERDAM

Teléfono: 00 31 20 423 69 19

Fax: 00 31 20 626 07 39

Asesoras:

Agurtzane Guarrotxena Arzuaga

agurtzane.garzuaga@educacion.gob.es

Cristina Albertos Díez

cristina.albertos@educacion.gob.es

Asesora:

M^a. Belén Roza González

belen.roza@educacion.gob.es

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Consejería de Educación

Bd Bischoffsheim, bte. 15-16

B-1000 BRUSELAS

Teléfono: 00 32 2 226 35 25

Fax: 00 32 2 226 35 22

alce.belgica@educacion.gob.es

Horario: lunes, martes, jueves y viernes de 9h a 14h.

PAÍSES BAJOS

Consulado General de España

Frederiksplein, 34

NL 1017 XN AMSTERDAM

Teléfono: 00 31 20 626 07 43

Fax: 00 31 20 626 07 39

alce.holanda@educacion.gob.es

Horario: lunes y viernes de 9h a 14h.

LUXEMBURGO

Embajada de España

Bld. Emmanuel Servais, 4

L-2012 LUXEMBURGO

Teléfono: 00 352 46 42 29

Fax: 00 352 262 033 26

alce.luxemburgo@educacion.gob.es

Publicaciones:

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

- Revista Mosaico.
- El Español en el Benelux.
- Newsletter
- Guías para auxiliares de conversación y Guía para asesores y docentes.
- El mundo estudia español.

Materiales didácticos:

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

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

Material divulgativo:

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

