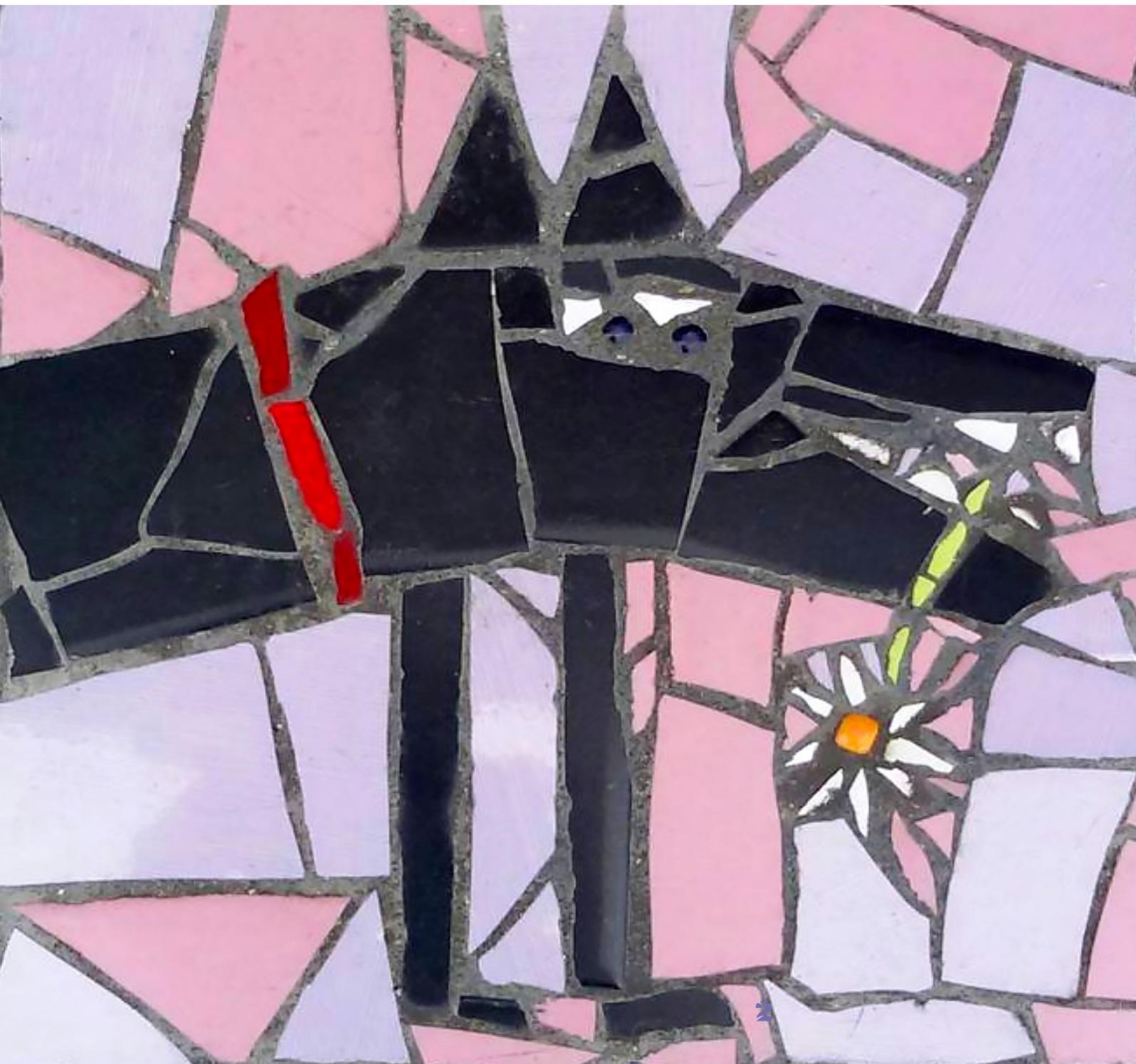


Acción Educativa Exterior
Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

REVISTA PARA LA PROMOCIÓN Y APOYO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

42/2024

mosaico



Catálogo de publicaciones del Ministerio
Catálogo general de publicaciones oficiales

DIRECCIÓN:

Pedro Martínez Ruano
Consejero de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

RESPONSABLE EDITORIAL:

Montserrat Calle Brox
Asesora técnica

educacionyfp.gob.es/belgica



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

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: noviembre 2024
NIPO: 164-24-246-8 (electrónico)
ISSN: 2660-1044 (electrónico)
Maquetación: Andrés Guerrero Meseguer
Diseño portada: Andrés Guerrero Meseguer
Imagen portada: @pavement_project

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

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

Presentación

Pedro Martínez Ruano

ENTREVISTA

María Pilar Carilla Cajal

Montserrat Calle Brox y Nerea Martínez Aroca

ARTÍCULOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Desarrollo de competencias docentes para la clase de ELE y su vinculación a procesos académicos del centro: una necesidad en formación continua

Nuria Vaquero Ibarra y Paula Lorente Fernández

Liga de debate “Clara Campoamor”. Proyecto entre las Escuelas Europeas Bruselas I y Bruselas III

Juan Barriga Rubio, Elena Castillo Ramírez
y María Cristina Villarme Álvarez

«Yo nunca...»: una unidad didáctica de ELE para el aprendizaje de léxico a través del uso del paisaje lingüístico

Manuel Palacios Salado

Entrevista de trabajo: objetivo conseguido. Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el español para los negocios y la economía

Lucía Gil de Montes Garín y Lieve Vangehuchten

Despegue del nuevo programa educativo en los Países Bajos: un futuro ya en marcha

Mayte Ibáñez Morocho

La inteligencia artificial en clase de ELE: ¿apoyo o enemigo?

Hans Le Roy

«El Quijote: la novela infinita». Experiencia didáctica de intercambio en La Mancha del alumnado de la Sección Española de Leiden

Cristina Mata Verdoy

Más español que uno de España

Noé Carrero Torres

La comunidad de práctica multimodal como espacio de aprendizaje permanente de los hablantes de lengua heredada

Marcela Fritzer

La niña y la mujer en la ciencia en el aula de español.

Una colaboración con la Asociación de Científicos Españoles en Países Bajos (CENL)

Esperanza Meseguer Navarro

VENTANA AEE

El cine en las aulas de Bélgica

Montserrat Calle Brox y Nerea Martínez Aroca



Pedro Martínez Ruano

→ Consejero de Educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo

Desde la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, es un honor darles la bienvenida a una nueva edición de nuestra revista Mosaico, que cada año se renueva con el compromiso de ofrecer un espacio de reflexión, innovación y colaboración en torno a la enseñanza del español y la promoción de la cultura española.

Este número, como los anteriores, es un testimonio de la rica diversidad de enfoques y proyectos que nuestros profesionales de la educación llevan a cabo con dedicación y pasión. A través de los artículos y propuestas didácticas que componen esta edición, la revista se reafirma como un vehículo indispensable para compartir experiencias, buenas prácticas y herramientas pedagógicas que enriquecen la enseñanza del español en el Benelux.

En esta ocasión, la revista recoge una amplia gama de temas de gran relevancia para el contexto actual de la educación. Desde el uso de la inteligencia artificial en las clases de ELE, el protagonismo de la niña y la mujer en la ciencia o el uso del cine en el aula, hasta la importancia de la formación continua de los docentes, pasando por experiencias interculturales que acercan la literatura y la cultura española a nuestras aulas. Los artículos presentados no solo reflejan la labor incansable de nuestros colaboradores, sino también el espíritu de innovación que impulsa la enseñanza en nuestros centros educativos.

Un aspecto especialmente relevante de este número es el enfoque en la adaptabilidad de la edu-

cación en un mundo en constante transformación. En un entorno globalizado, la enseñanza del español no solo se enfrenta a nuevos retos, sino que también se beneficia de las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías, los proyectos de movilidad y el intercambio cultural. La revista Mosaico, con su enfoque multidisciplinar, se convierte así en una plataforma de reflexión sobre cómo avanzar juntos hacia un modelo educativo que fomente la creatividad, la inclusión, la igualdad y el aprendizaje continuo.

Agradezco profundamente el esfuerzo y la dedicación de todos los autores, colaboradores y el equipo que hace posible esta publicación. Sin su trabajo, esta revista no podría ser lo que es: un referente para los docentes, un punto de encuentro entre profesionales y una fuente constante de inspiración para todos aquellos que, como nosotros, compartimos el objetivo común de fortalecer la enseñanza del español y la cultura hispana.

Mi agradecimiento también a los lectores, cuyo apoyo continuo hace posible que esta revista siga creciendo año tras año. A todos ustedes, les invito a disfrutar de los artículos y propuestas de este número, con la esperanza de que encuentren inspiración y nuevas ideas para seguir impulsando nuestra lengua y cultura en sus respectivos entornos educativos.

Reciban un cordial saludo,

Pedro Martínez Ruano

María Pilar Carilla Cajal

Montserrat Calle Brox
y Nerea Martínez Aroca

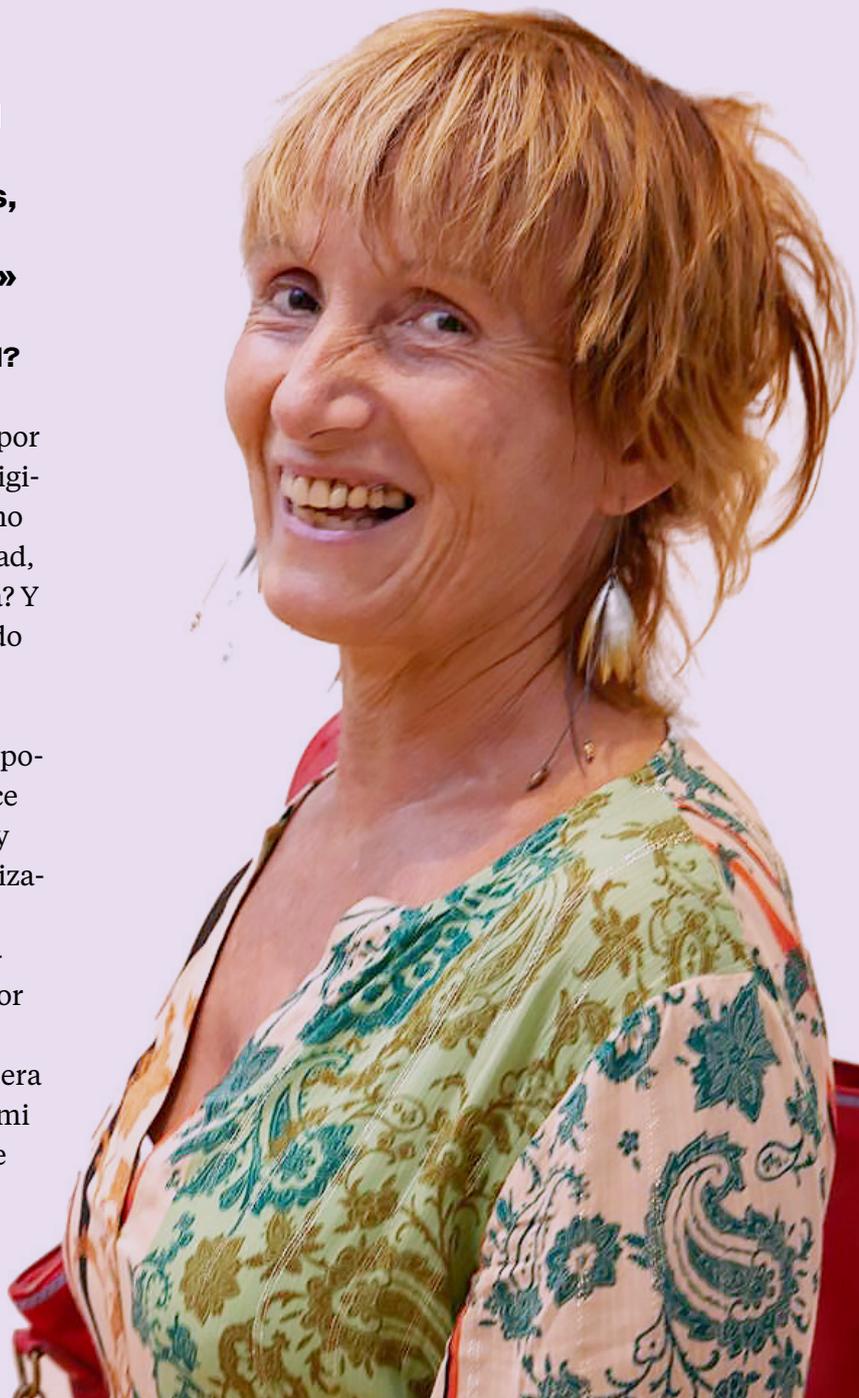
→ Asesoras técnicas de la Consejería
de Educación en Bélgica, Países Bajos
y Luxemburgo

«Cuando pienso en mi trayectoria profesional me veo como un volcán del que emana una lava de actividades, encuentros, experiencias, formaciones, colaboraciones, proyectos, eventos... un volcán intenso que nunca se apaga.»

¿Cuándo empezaste tu trayectoria profesional?

Soy profesora de ELE, un poco por casualidad o por amor se podría decir. Tengo un perfil un poco original, yo iba para químicas, pero me gustaba mucho escribir y un mes antes de entrar en la universidad, mi hermano me dijo: ¿Por qué no haces Filología? Y yo dije, “Ay, Dios mío, Filología, pero si no he dado latín en mi vida”. Y finalmente seguí su consejo porque algo dentro de mí me decía que, con las palabras, más que con las fórmulas químicas, se podía (re)crear y transformar el mundo. Así que hice Filología Hispánica, especialidad en Literatura, y fueron unos años muy felices y llenos de aprendizajes humanos en la Universidad de Zaragoza.

Yo lo que quería era, por un lado, seguir escribiendo poesía (escribo desde los 14 años) y por otro, conseguir que la literatura fuera un faro y una brújula para mis futuros alumnos, como lo era para mí. Pero entonces pasó algo que modificó mi GPS vital: me enamoré de un chico belga... y me fui con él a Bélgica.



Pensaba que allí podría enseñar fácilmente... pero no. Eran los años 85-86. No había equivalencias como ahora y la comisión encargada me la denegó aconsejándome comenzar una "Licence de Philologie Romane": ¡cuatro años de estudios de francés para poder enseñar el español! Así que ejercí un tiempo como traductora jurada pero, claro, no podía realizarme en ese trabajo porque yo lo que siempre he querido es enseñar.

Finalmente pude matricularme en la ULB para hacer una "Licence Spéciale d'Espagnol" que me abrió las puertas de la enseñanza. Así que el 1 de septiembre de 1992 - tras 8 años de espera - fue el primer día de mi vida de profe. Y tanto había añorado que llegara ese momento que todavía hoy, treinta y dos años más tarde, sigo conservando esa pasión por enseñar de los primeros días, como un gran amor que ha sabido perpetuar con el tiempo el entusiasmo de la primera cita.

Aunque también hubo efectos colaterales: la pasión por la pedagogía dejó poco espacio para la poesía, que hoy considero como mi asignatura pendiente y que espero retomar... cuando empiece mi próxima vida.

¿En qué centro empezaste a ejercer como docente de ELE?

Tengo un lazo afectivo muy grande con el centro donde trabajo, el Athénée Royal Simone Veil de Beaumont, porque fue mi primer instituto y será el último. En realidad, no me he movido de allí desde que empecé: al principio había muy pocos alumnos. Ahora hay unos 150 estudiantes y 3 profesores de español.

▾ Athénée Royal Simone Veil de Beaumont



Durante muchos años lo compaginé con la enseñanza de Promoción Social, que es para mí un modelo inspirador de enseñanza: personas de edades, motivaciones, niveles sociales y culturales diferentes que vienen después de su trabajo o de su jornada escolar para aprender juntas español y a hacerse amigas gracias a todas las actividades comunicativas, a los juegos, a las pausas en las que recreamos "el bar español" al que se viene a hablar con los amigos.

Pero conforme las horas y los proyectos europeos se fueron ampliando en el centro de secundaria, me resultaba cada vez más difícil recuperar las horas que perdía en las clases de Promoción Social. Tenía que elegir... ¡qué difícil escoger entre dos opciones que te apasionan! Así que me incliné por lo que implicaba un reto más grande: motivar y "enganchar" a los adolescentes. Actualmente solo conservo una tarde, la de los jueves, con mi grupo de amigos-alumnos adultos, unos veinte asisten a clase.

¿Y en qué año empezaste a hacer proyectos en el Athénée Royal Simone Veil de Beaumont?

En 2003 hice el primer proyecto europeo, que en aquella época no se llamaba Erasmus, sino Comenius, con Alemania, Italia y un centro escolar gallego, el Instituto de Burela. El objetivo era aumentar la identidad y la conciencia europea de los estudiantes, y fue muy bonito porque al final nos encontramos todos en Galicia e hicimos un tramo del Camino de Santiago.

Pero antes de hacer ese proyecto, pasaron muchas cosas. Cuando empecé teníamos un inspector para los profesores de español – Rodolphe Stembert, un señor estupendo - y me propuso participar en la realización del primer programa de **aprendizaje por tareas** en la enseñanza del español en Bélgica. Creo que era el año 1996. También trabajé para la Editorial Difusión, con quien publiqué la *Carpeta de recursos de Gente joven 2* y *Gente joven 3*, que contenían la guía del profesor, materiales complementarios fotocopiables y juegos. Asimismo, más tarde, dentro de la colección "Cuadernos de didáctica", participé con otros autores en la elaboración del libro *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias* hablando de "El enfoque lúdico en las aulas de español

para niños y jóvenes” (2016). Y hace dos años en algunos capítulos del método *Mapas*, también de *Difusión*. Por otro lado, mi faceta como formadora empezó a raíz de mi interés por el **aprendizaje cooperativo**, hacia el 2006, e hice una formación sobre este tipo de aprendizaje.

En realidad, mis intereses siempre han sido múltiples: el uso de las canciones, los juegos (he creado muchísimos), el cine, la tecnología (he sido “référénte numérique” de mi instituto durante dos años), etc. Me gusta probar cosas nuevas, a menudo comparo mi trabajo al de una investigadora en su laboratorio creando sin cesar nuevos experimentos diciéndose - “a ver qué pasa” -, pero... ¡sin poner en peligro a nadie!

Hemos podido constatar que en las redes sociales publicas mucho contenido propio que pones en práctica con tus alumnos

Sí, a mí en realidad lo que me gusta es estar en el aula y hacer cosas, me encanta imaginar, crear, tener ideas nuevas, diseñar secuencias y probarlas en el aula. A raíz de esto empecé a publicar el blog *De amor y pedagogía* para compartir con docentes lo que iba haciendo y que ahora utilizo sobre todo para difundir mis proyectos. Asimismo, creé el blog *Clases de sol* para mi alumnado. Este último todavía está en la red, pero ya casi no lo actualizo porque, desde la pandemia, trabajamos con Google Educación y Classroom, así que lo pongo todo allí. Ahora mis estudiantes estudian el vocabulario con Quizlet, lo memorizan con las actividades que creo con learningapps, wordwall, educaplay... aprenden la conjugación con genially, trabajan las diferentes competencias de manera autónoma y a su ritmo con Bookwidgets, comparten vídeos en Flip, etc. Sí, ¡me he convertido también en una profe tecnológica!

¿Por qué publico lo que hacemos en clase en las redes sociales? Por un lado, para compartir las actividades que funcionan: es lo bueno de la red, el poder inspirarse de profesores de todas las partes del mundo. Hay muchísimos profesores generosos que comparten sus creaciones, y me siento orgullosa de pertenecer a esa comunidad abierta y creativa de docentes. Por otro lado, me parece importante visibilizar las producciones de mis estudiantes, ya que me parece muy triste encerrar

lo que hacen en cajas que duermen en los archivos de los institutos. Como profesores de idiomas tenemos que proporcionar interlocutores a nuestro alumnado (esto lo conseguimos con los proyectos eTwinning y Erasmus +) pero también visibilizar sus producciones al exterior: publicar sus trabajos o sus actividades en las redes sociales supone un reconocimiento y una motivación suplementaria.

Cuéntanos un poco más sobre esos proyectos

Comencé con dos proyectos Comenius, el segundo fue “*Actores de Europa*” con dos docentes del IES Pirineos de Jaca - Javier Acín y Juanjo Guasa - gracias a quienes empecé a hacer teatro en español con mis alumnos. Escribimos *una obra de teatro* sobre la historia de la construcción europea y los alumnos la interpretaron en la lengua extranjera que estudiaban, español y francés.

Luego llegaron los proyectos Erasmus: “Aprendiendo con emociones”, “El patio de Babel”, que recibió en 2002 el Premio Europeo de Innovación Educativa, “Bibliotecas Humanas”, un proyecto fantástico y que se puede aplicar con mucho éxito y resultados impresionantes en las escuelas. Todos estos proyectos están visibles en la red y creo que pueden inspirar a los profesores que buscan provocar “algo más” que aprendizajes académicos en su alumnado.

↗ Biblioteca humana



“Se donner des ailes avec les langues” (Darse alas con las lenguas) fue otro proyecto muy bonito que hice con un instituto de mi ciudad natal y que nos permitió visitar a “nuestros abuelos de Zaragoza” (sí, mis alumnos también tienen abuelos españoles).

A raíz de la pandemia comenzamos a realizar una correspondencia y también videoconferencias con una residencia de mayores de Zaragoza – Ozanam Barrio Oliver – y desde entonces seguimos, cada año con una clase diferente.



↑ Videoconferencia con residencia de mayores

Recientemente hemos terminado “Jardineros y Jardineras de paz”, con la acogida de un grupo de estudiantes sevillanos del IES Murillo. Con ellos hemos creado una “Ruta de la paz” en Beaumont que une todas las asociaciones que trabajan por el bienestar, la convivencia, la cultura, la protección de la naturaleza y la inclusión.

También tendría que hablar de mis proyectos eTwinning, que se hacen a distancia y que son

muy creativos: “Gladiadores y aurigas que luchan contra el cambio climático”, “Radio Europa+”, “Un mundo mejor empieza...conmigo”, etc. Toda esta información está recogida en mi blog, para quien le pueda interesar.

Desde hace dos años, dentro de mis proyectos Erasmus y de nuestra acreditación como instituto, proponemos a nuestros estudiantes de la enseñanza general movibilidades de larga duración. Esto es algo nuevo y para los adolescentes es una experiencia increíble que les hace salir de su zona de confort, progresar en un montón de competencias diferentes – lingüísticas, interculturales, sociales –, adaptarse a otro sistema escolar, a otra familia, crecer en autonomía, aprender a superar las dificultades, etc.

Fiel a mi trayectoria docente, soy embajadora e-Twinning y embajadora Erasmus + con el objetivo de difundir entre los profesores las múltiples posibilidades y los beneficios de la pedagogía del trabajo por proyectos en el aprendizaje de idiomas.

↓ Movibilidades en España



↑ Presentación propia

¿A qué proyecto le tienes especialmente cariño?

Un proyecto precioso y de los primeros que llevé a cabo se llamaba “Bruselaris”. Lo hice con una gran compañera profesora de español en Francia – Cécile Morzadec -, con la que trabajo y colaboro

▾ Limpieza de playas

desde hace mucho tiempo. En ese proyecto eTwinning utilizamos el principio de la simulación para hacer vivir el surrealismo a nuestros estudiantes. Nos convertimos todos en personajes surrealistas con perfiles en Facebook (el mío era “Brújula de Ilusiones Perdidas”), creamos un juego de Marsella adaptado a nuestro proyecto, una ciudad con sus barrios surrealistas... y hasta organizamos elecciones municipales con partidos políticos surrealistas. Ha sido uno de los proyectos más creativos.

El proyecto que terminamos en octubre - “Jardineros y Jardineras de paz”- también es muy bonito y necesario: su objetivo es difundir la cultura de la paz, pero la paz en un sentido amplio, porque paz es todo lo que ayuda a la convivencia.

En este proyecto hemos trabajado tres aspectos con nuestro alumnado: el autocuidado, el cuidado de los demás y de la naturaleza. Hemos hecho muchas actividades en clase tales como calendarios de autocuidado o actividades para mejorar el bienestar (mindfulness, yoga). Pero también fuera, durante las movilizaciones del proyecto: limpieza de playas y senderos en las Palmas de Gran Canaria, creación del jardín de la paz en el IES Alagón de Coria, etc.



Para la realización de la Ruta de la Paz en Beaumont, en octubre 2024, contactamos con asociaciones e instituciones locales: radio, centro cultural, residencia de mayores, cooperativas, tiendas de segunda mano, etc. y los estudiantes les entrevistaron en un encuentro tipo bibliotecas humanas. Después, publicamos los vídeos y podcasts en varios idiomas para hacer realmente una ruta de la paz interactiva y visible en Beaumont. Y otra actividad preciosa que hicimos en el encuentro es una ruta por la naturaleza en la frontera franco-belga, porque las fronteras siempre han sido causa y terreno de guerras, y nosotros la llenamos de semillas de paz.

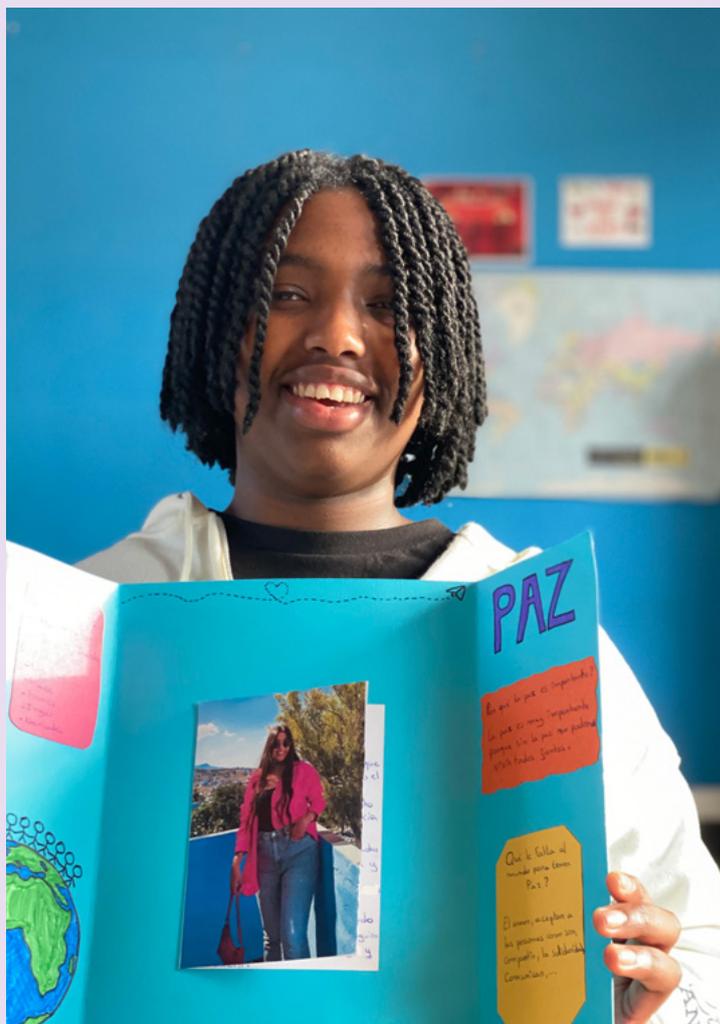
Tenemos [una página web](#) en la que se puede ver todo lo que hemos hecho hasta ahora. Creo que una constante en todos mis proyectos es poner en evidencia y “enseñar” lo positivo, abrir un espacio a la esperanza.

¿Cómo planteas la enseñanza con tus alumnos?

Considero que la enseñanza en secundaria consiste en proponer retos a los estudiantes, de preferencia cosas que no han hecho nunca y que, cuando se las planteamos, les parezcan imposibles de realizar. ¿Cómo voy a hacer eso, profe? ¿Bailar? ¿Hacer yoga? ¿Crear y animar un juego para nuestros abuelos de Zaragoza por videoconferencia? ¿Hacer un cómic sobre los aprendizajes del curso? ¿Crear un cuaderno desplegable (lapbook) sobre uno de nuestros libros humanos y presentarlo en español? Al hacerlo, además de desarrollar sus destrezas comunicativas, van a aumentar su capacidad de superar retos, su autoestima y su creatividad.

La sorpresa es un ingrediente fundamental en el aprendizaje, siempre les digo que “l’ennui est mortel” y realmente mata nuestro deseo de enseñar y de aprender.

A través de proyectos que conectan con la vida y con la lengua en situaciones comunicativas reales, y que les proyectan fuera de la zona de confort se consigue ese estímulo, esa magia que les conduce a realizar el reto, la tarea final, que debe tener una salida, un interlocutor. Por ejemplo, para la Feria de las Lenguas que organiza cada año la escuela primaria, este año mis alumnos apadrinaron una lengua europea en peligro e hicieron un folleto para presentarla. Eso es una salida. Es fundamental dar visibilidad a lo que hacen los alumnos.



↑ Presentación lapbook Biblioteca Humana

También aplico la metodología del **aprendizaje-servicio**, a través de la cual los alumnos aprenden para llegar a una tarea final que es un servicio a la comunidad. Hace unos años llevé a cabo un proyecto e-Twinning sobre el desperdicio de alimentos. Los alumnos hicieron vídeos con recetas de cocina de aprovechamiento y divulgaron las aplicaciones que existían para luchar contra el desperdicio de alimentos. A raíz de ese proyecto surgió el de “Jardineros y jardineras de paz” anteriormente mencionado. En esta línea se inscribe también el proyecto intergeneracional con nuestros abuelos de Zaragoza. Porque una de las misiones que tenemos como profesores de enseñanza secundaria es contribuir a que nuestros estudiantes se conviertan en ciudadanos activos con ganas de mejorar la sociedad.

Si queréis saber un poco más de cómo trabajamos en clase podéis ver este [vídeo de una alumna](#) o este [vídeo](#) publicado en la plataforma europea ESEP.

¿Cómo encaras tus últimos años en la docencia?

En los tres años que me quedan como docente, me gustaría sobre todo compartir las perlas que he ido encontrando y creando a lo largo de mi carrera. No solo porque creo que son eficaces para aprender un idioma sino también por la felicidad y la satisfacción que generan. Considero que como profesores tenemos que aprender a conquistar la gran libertad que tenemos, olvidarnos de las obligaciones administrativas ateniéndonos a lo estricto necesario y llenar nuestras aulas de la vida que late afuera.

Ahora me toca convertirme en una contadora de historias y experiencias antes de dedicarme de lleno a la poesía, mi primer y olvidado amor.



Desarrollo de competencias docentes para la clase de ELE y su vinculación a procesos académicos del centro: una necesidad en formación continua



Nuria Vaquero Ibarra
→ Instituto Cervantes

Paula Lorente Fernández
→ Université catholique de Louvain

- Formación continua
- Competencias docentes
- Desarrollo profesional
- Procesos académicos

La formación continua del profesor de ELE es imprescindible para asegurar que su perfil profesional se alinee con los marcos de referencia existentes para docentes de segundas lenguas o lenguas extranjeras, facilitar su labor docente y promover su desarrollo profesional. En este artículo se explora cómo vincular el desarrollo profesional del profesor de ELE con el trabajo que éste realiza en su centro educativo.

Se sostiene que el desarrollo profesional del docente de ELE está estrechamente relacionado con el de los procesos académicos del centro donde se ejerce la profesión, y en su forma de realizarlos radica la calidad pedagógica de las prácticas de la entidad educativa. Se subraya la importancia de la formación continua del profesor de ELE, pero también del compromiso de los centros de ELE con una cultura que fomente la práctica compartida y la reflexión en sus equipos docentes.

1. Las competencias del profesor de ELE: marcos de referencia para la formación inicial y continua

El perfil del profesor de ELE ha cobrado una importancia notable en las últimas décadas, especialmente en lo que respecta a su formación y competencias. Instituciones como el Consejo de Europa y el Centro Europeo de Lenguas Modernas han sido clave en el desarrollo de marcos de referencia para la formación de los profesores de idiomas que se concretaron en publicaciones como el *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (EPLTE, Kelly y Grenfell, 2004) y el *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for languages teacher education* (EPOSTL, Newby et al., 2007).

Para la enseñanza de español, el Instituto Cervantes en su informe de investigación *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* (2011) describió las características del buen profesor de ELE y un conjunto de competencias clave que se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su vida profesional. Estos trabajos se han convertido en herramientas para la reflexión sobre la formación inicial y continua de los profesores de ELE, tanto en el Instituto Cervantes como en otras entidades y centros.

En *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) se identifican ocho competencias clave para los profesores de ELE: tres centrales y cinco compartidas con otros profesionales que trabajan en la enseñanza de lenguas y en entornos interculturales. Las primeras, específicas y propias del docente de ELE (organizar situaciones de aprendizaje, evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, e implicar al alumno en su propio proceso de aprendizaje), vinculan al profesor de español con el de un profesional de alta especialización que va desarrollando sus competencias específicas a través del acompañamiento y de oportunidades de formación en el *continuum* que requiere su práctica docente. Las otras competencias no específicas¹ vinculan a los profesores de ELE con colegas no docentes que componen los equipos de los centros de idiomas y con otros profesionales que trabajan con personas en entornos y en entidades que favorecen el encuentro y el intercambio intercultural.

Este marco de referencia para los profesores de ELE en particular, y los profesores de idiomas en general, se completa con el *European Profiling Grid for language teachers* (EPG, 2013). Este proyecto, desarrollado por un consorcio de instituciones especializadas en la enseñanza de idiomas, lideradas por la *European Association for Quality Language Services* (EAQUALS),² dio lugar a la “*Parrilla del perfil del profesor de idiomas*”.³ Esta herramienta, además de describir el perfil del profesor de idiomas, aporta una novedad frente a los trabajos anteriores, pues organiza el desarrollo profesional de este docente en fases que se dan en su formación inicial (1.1.-1.2.) y luego en su ejercicio profesional (2.1.-3.2.). Son la formación inicial y continua, la experiencia y el trabajo que se desarrolla como profesor lo que le permiten ir consolidando e incorporando nuevas habilidades docentes a lo largo de la trayectoria profesional.

1. Las cinco competencias no específicas son: facilitar la comunicación intercultural; gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; participar activamente en la institución; servirse de las tecnologías de la información y la comunicación para el desempeño de su trabajo; y desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.

2. *European Association for Quality Language Services* (EAQUALS) es la asociación europea dedicada a la promoción de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas.

3. <https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid/>

2. Desarrollarse como profesor de idiomas: la formación continua

Los retos y desafíos actuales para la formación continua del profesorado son difíciles de alcanzar, pues se busca la estandarización de la formación entre los diferentes países, al mismo tiempo que se señala como prioritario que la formación dé respuesta a las necesidades específicas del profesorado de los diferentes contextos de enseñanza.

En efecto, por una parte, se hace necesario garantizar la transparencia de los procesos de formación continua y asegurar las cualificaciones de los docentes en los diferentes sistemas nacionales, siguiendo las recomendaciones del *European Qualifications Framework for lifelong learning* (EQF-MEC).⁴ Desde los diferentes países, se insta a las entidades educativas a establecer propuestas que incluyan las siete características esenciales que ha de reunir cualquier proceso de aprendizaje (OCDE, 2005): estar centrado en el alumnado, ser de naturaleza social y colaborativa, estar dirigido por la motivación y la experiencia, ser sensible a las diferencias, contemplar el esfuerzo y lograr establecer conexiones horizontales. Este desarrollo profesional debe estar pensado para que los docentes conozcan y puedan actuar como tales en contextos de enseñanza plurilingües y pluriculturales. De este modo, no solo se garantiza la adquisición de competencias propias del ámbito de la formación continua del profesorado, sino también conocimientos específicos de otras culturas de enseñanza y aprendizaje diferentes a la propia, facilitando así el desarrollo de competencias transferibles (UNESCO, 2012): en mediación, intercultural, crítica y digital docente.

Además, por otra parte, para garantizar una enseñanza de lenguas extranjeras de calidad es importante que los docentes tengan acceso a oportunidades de capacitación a lo largo de toda su trayectoria profesional. Esto incluye programas de formación y actualización didáctica que les permitan abordar sus necesidades, expectativas y carencias en diferentes etapas de su desarrollo profesional. Para planificar esta formación continua, es necesario desarrollar conocimientos teóricos y habilidades y también, para que esta sea realmente útil, dotar a la formación de significado, partiendo de la experiencia y del contexto específico profesional de los docentes. Esto implica definir qué competencias el profesor en activo debe desarrollar y cómo las competencias desarrolladas, a través de cursos de formación continua, pueden implementarse eficazmente en su contexto profesional (Lorente y Arnold, 2018).

Comprender y valorar todo esto es fundamental para lograr una mejor adecuación entre la oferta de formación y las necesidades del mercado laboral, de la sociedad y del contexto específico del profesorado. En el caso de los profesores de idiomas, y especialmente de los profesores de ELE, la formación inicial y continua ha tendido a enfocarse en la labor que estos desempeñan dentro del aula, donde actúan como guías y facilitadores del aprendizaje de sus alumnos. Aunque esta perspectiva, sin duda, es central, corre el riesgo de subestimar la importancia del contexto educativo e institucional en el que los docentes desarrollan su labor, un factor que puede ser determinante tanto en el ejercicio de la profesión como en el desarrollo de las competencias docentes y en su formación continua.

«en el caso de los profesores de idiomas, y especialmente de los profesores de ELE, la formación inicial y continua ha tendido a enfocarse en la labor que estos desempeñan dentro del aula»

4. *European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council. En línea: <https://europass.europa.eu/en/europass-digital-tools/european-qualifications-framework>. [Consulta el 23/09/2024].

3. Ser profesor de ELE: el centro como entorno de actuación y ejercicio profesional

Según Guillén (2012), el desarrollo de una profesión resulta de una combinación de factores, entre los cuales se encuentran el conocimiento formal y abstracto compartido por sus miembros, el marco laboral proporcionado por las organizaciones que emplean a sus profesionales, la existencia de titulaciones universitarias que facilitan el acceso a la profesión, la regulación estatal, y la presencia de asociaciones y colegios profesionales que refuerzan la identidad y acción colegiada. Estos factores no siempre tienen la misma relevancia ni se manifiestan de manera uniforme en todas las profesiones.

El contexto educativo en el que el profesor de idiomas desarrolla su labor media su desarrollo profesional, sus necesidades de formación continua y su trayectoria o carrera profesional. Las instituciones educativas no solo ofrecen la oportunidad de ejercer la profesión y generan el espacio donde los docentes enfrentan situaciones complejas que requieren la activación de sus competencias para resolver los desafíos cotidianos que se dan en el aula. El modo en el que la institución educativa donde se ejerce como profesor de español facilite la reflexión y el intercambio de experiencias entre los equipos docentes y la práctica colaborativa, puede ser determinante para el desarrollo profesional de sus profesores. Esta necesidad de enmarcar la práctica de los docentes de idiomas en un contexto organizacional educativo más amplio, el centro de idiomas, ha sido identificada por EAQUALS en un nuevo marco de referencia para los profesionales de lenguas, *The Equals Academic Management Competency Framework* (2021). En este documento se presentan las competencias que han de desarrollar los profesores de idiomas en su carrera profesional cuando asumen, más allá del aula y de la enseñanza, labores de coordinación de los equipos académicos, promoción de la formación continua de los docentes de idiomas y desarrollo del propio proyecto académico del centro. Sus autores han identificado ocho competencias para los profesores de idiomas con responsabilidad de coordinación académica: autogestión, sistemas y procesos de personal, desarrollo profesional, diseño de cursos y evaluaciones, planificación y administración (de los cursos y del centro de idiomas), gestión de recursos (para la enseñanza y el aprendizaje), gestión del cambio para el desarrollo de los equipos y los centros de idiomas, calidad, atención al usuario y difusión de la oferta. Para cada una de ellas se identifican cuatro fases de desarrollo profesional que pueden orientar la formación continua de los profesores de idiomas que quieran orientar su carrera profesional en la actividad que requiere el desarrollo pedagógico, académico y organizativo de un proyecto de enseñanza de lenguas y la coordinación de equipos docentes.

El análisis del contexto institucional y de las tareas especializadas que los profesores de idiomas realizan en sus centros de enseñanza, tanto dentro como fuera del aula, resulta esencial para comprender la naturaleza de su labor y los marcos que han de orientar su formación continua, su desarrollo y su carrera profesional. Sin el análisis profundo de las tareas que implica el ejercicio de los docentes de ELE en el contexto profesional institucional resulta difícil entender los términos y el alcance de lo que implica el desarrollo profesional de un profesor de ELE.

«el contexto educativo en el que el profesor de idiomas desarrolla su labor media su desarrollo profesional, sus necesidades de formación continua y su trayectoria o carrera profesional»

4. El centro de enseñanza de ELE: procesos clave y calidad pedagógica

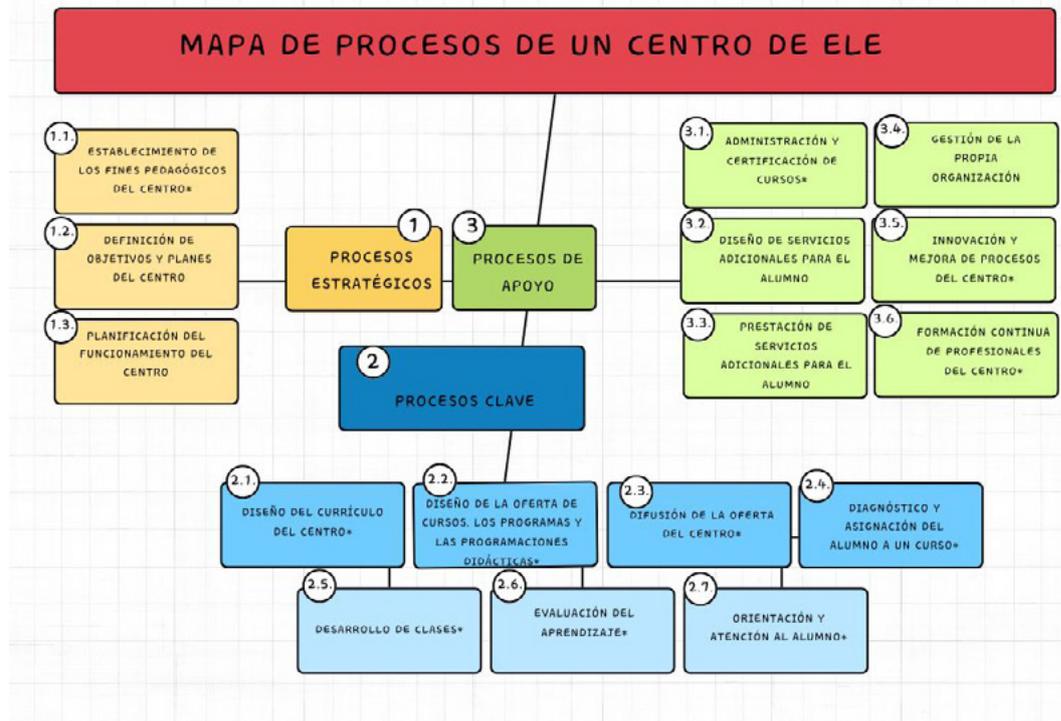
En el contexto de la enseñanza de idiomas, en los centros de ELE, diariamente se realizan numerosas actividades para transformar las necesidades de los estudiantes de español en aprendizaje y, con ello, cumplir sus expectativas. Al conjunto de actividades relacionadas que se llevan a cabo en cualquier organización con el fin de elaborar un determinado producto o prestar un servicio se denomina proceso. En consecuencia, en un centro o institución educativa, un proceso será el conjunto de acciones o tareas que, por su carácter secuencial y repetitivo, se han convertido en rutinas que su equipo ha de poner en marcha para diseñar y desarrollar su oferta de cursos y lograr el aprendizaje de sus alumnos.

En relación con su naturaleza, los procesos que despliega una entidad pueden ser *estratégicos, clave y de apoyo* (Arjona-Granados et al., 2022). En el caso de los centros de ELE, los procesos *estratégicos* están relacionados con aquellas actividades que realizan los equipos directivos del centro para “pensar” sobre los rasgos característicos y singulares de su proyecto de español y su entorno, definir su estrategia y tomar decisiones sobre la planificación de su actividad y sobre mejoras globales (Narbarte et al., 2007:10). Por su parte, los procesos *operativos o clave* están directamente relacionados con la prestación del servicio de enseñanza-aprendizaje y son los que permiten el desarrollo de los cursos y de su plan de enseñanza. Los procesos *de soporte* son aquellos que hacen posible que puedan desplegarse los procesos clave y aquellos otros que apoyan el funcionamiento de la propia organización. Para un centro de ELE, por ejemplo, pueden ser procesos de apoyo el seguimiento de asistencia de los alumnos, la certificación de cursos, la organización de actividades extraacadémicas o la gestión administrativa. El proceso de innovación y mejora de los procesos del centro, así como la formación continua de sus equipos docentes suelen ser también procesos de apoyo imprescindibles para el desarrollo de su actividad.

Cada centro o institución educativa puede organizar su actividad en función de la importancia estratégica, clave o de apoyo que identifique en cada proceso para su proyecto educativo. El conjunto resultante se representa gráficamente en un mapa de procesos. Los principales procesos de centro de ELE podrían quedar plasmada en un mapa de procesos como el que aparece en la Figura 1.

Un centro de ELE ha de ser consciente de que sus procesos clave son los procesos académicos, y que estos, junto con algunos otros que inciden directamente en la calidad pedagógica de su oferta, son críticos porque en ellos radica la singularidad y el valor de un proyecto de enseñanza (Malpica, 2013). Siguiendo la clasificación de procesos clave que propone Malpica (2013: 133), y adaptando su modelo para un centro de ELE, se pueden identificar como procesos críticos, los siguientes procesos académicos:

→ **Figura 1.** Análisis de un centro de ELE desde los procesos de su organización (elaboración propia).⁵



a. El proceso estratégico relacionado con los fines del centro. Implica especificar los fines generales del centro para la enseñanza de español y las características necesarias que hay que potenciar en el proyecto pedagógico para garantizar alcanzar esas metas.

b. El proceso clave relacionado con el currículo del centro. Requiere determinar los niveles de enseñanza de español del centro, diseñar su currículo (establecer objetivos y contenidos de aprendizaje para cada uno de los niveles de español, definir las orientaciones metodológicas a las que ha de responder el proyecto del centro, los criterios de evaluación, los materiales y recursos de enseñanza con que cuenta el centro), y plasmarlo en su plan de enseñanza.

c. El proceso clave relacionado con el establecimiento de los itinerarios formativos del centro. Implica elaborar la oferta de cursos de español que le va a permitir al alumno su progresión a través del currículo del centro. También especificar la programación didáctica de cada curso de español.

d. El proceso clave relacionado con la ubicación de los alumnos en los cursos. Requiere preparar y desarrollar en el centro pruebas diagnósticas de nivel de español del alumno y analizar sus resultados para configurar los grupos y asignar a los alumnos a un curso de español de su nivel de lengua.

e. El proceso clave relacionado con la planificación y la impartición de las clases. Implica planificar y desarrollar las sesiones de clase de español de los distintos programas de curso del centro.

⁵. Se han marcado con * los procesos clave y aquellos otros directamente relacionados con la calidad pedagógica de los servicios de enseñanza-aprendizaje. Todos los procesos con * son, por ello, críticos.

- f.** El proceso clave relacionado con el diseño y desarrollo de las pruebas de evaluación del aprendizaje del alumno. Requiere tomar decisiones respecto a la periodicidad, los criterios y procedimientos de evaluación y de calificación, así como determinar el nivel de rendimiento que se espera de los alumnos en las pruebas de evaluación de los cursos. Implica diseñar pruebas de evaluación y llevarlas a cabo.

- g.** El proceso clave de orientación y apoyo al aprendizaje del alumno. Incluye los subprocesos relacionados con la organización de actividades para facilitar la transferencia de lo aprendido en el aula a situaciones reales de comunicación. Estas últimas suelen estar relacionadas con facilitar la participación del alumno en situaciones y encuentros interculturales y con promover la certificación oficial de dominio lingüístico del español. En el caso de centros de ELE proveedores de estancias lingüísticas, también apoyar a los alumnos en la adaptación al nuevo entorno cultural.

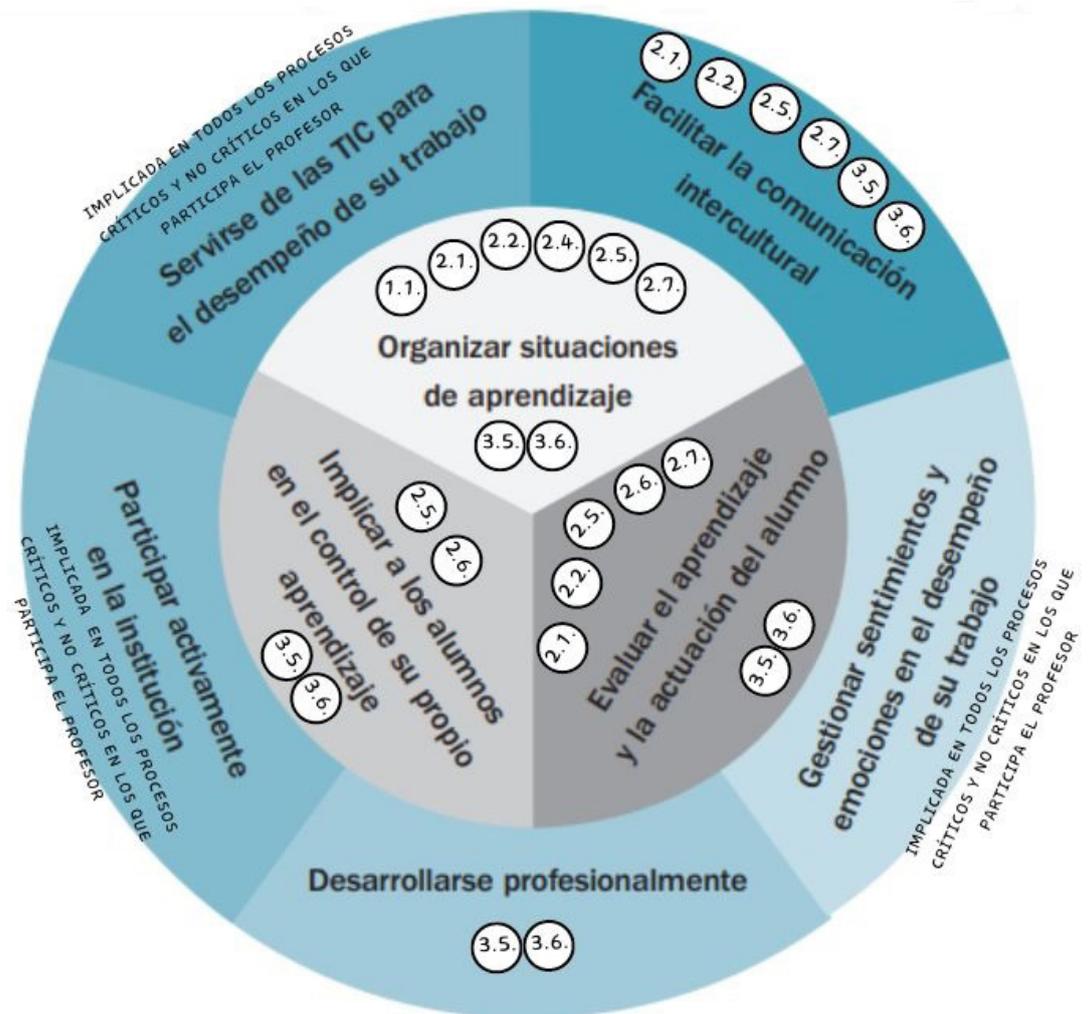
- h.** El proceso de apoyo relacionado con la certificación de cursos. Implica la certificación del periodo formativo realizado por el alumno. El rigor, la claridad y la transparencia a la hora de comunicar los objetivos y contenidos que se han trabajado en el programa y el resultado de la evaluación del alumno, facilitan el reconocimiento, por parte de terceros, de la experiencia de aprendizaje realizada en el centro.

- i.** El proceso de apoyo relacionado con el desarrollo continuo de las competencias docentes. Consiste en el apoyo que proporciona el centro a su equipo docente para garantizar principios comunes de actuación, acordes con la especialidad, así como poder disponer de métodos, procedimientos y herramientas establecidos para llevar a cabo los procesos clave del centro.

- j.** El proceso de apoyo relacionado con la gestión del aprendizaje de la organización. Conlleva asegurar la mejora continua y la innovación de los procesos de gestión del centro que permiten la aplicación de la metodología común de enseñanza.

Los centros de ELE que busquen mejorar sus procesos de enseñanza -aprendizaje deben comenzar por identificar, controlar y realizar un seguimiento específico y sistemático de cómo desarrollan estos procesos críticos, ya que son los que impactan directamente en la calidad pedagógica de su oferta. Por ello, la formación continua de los equipos docentes debe centrarse en la mejora de estos procesos, asegurando que la transferencia de las actividades formativas contribuya a garantizar la calidad pedagógica de su oferta educativa.

Identificar los procesos académicos clave que se realizan en un centro de ELE y vincular cada uno de ellos con las distintas competencias del profesor de ELE descritas en el documento de *Las competencias clave...* (Instituto Cervantes, 2012) puede ayudar a descubrir que el mejor escenario para la acción de los profesores de ELE y el desarrollo de sus competencias docentes está en alguno de los procesos académicos críticos del centro (Figura 2).



➤ **Figura 2.** Interacción de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras con los procesos académicos críticos del centro de ELE (elaboración propia)

La calidad de los servicios educativos y de los cursos que se imparten en los centros de ELE es el resultado del desempeño, sin duda de sus docentes, pero también de la gestión de los procesos académicos críticos que estos pongan en marcha en sus centros, pues estos procesos son los que inciden nuclearmente en la prestación del servicio de enseñanza-aprendizaje.

La forma en que se realizan esos procesos críticos en un centro de enseñanza de ELE es un indicador, no solo de la calidad de sus servicios académicos, sino del grado de desarrollo del propio centro como organización. Para la autoevaluación de la madurez de una organización en relación a la gestión de sus procesos uno de los modelos más conocidos es el CMMI, *Capability Maturity Model Integration* (Mahmood, 2015),⁶ que es de aplicación a cualquier organización dedicada a la provisión de servicios. Propone seis niveles de madurez de una organización (de 0 a 5) en función de la gestión que esta hace de sus procesos y dispone de descriptores para cada etapa de desarrollo de la organización, según la escala que se recoge a continuación (Figura 3):

6. El CMMI surgió inicialmente como un modelo para la mejora y evaluación de procesos para el desarrollo, mantenimiento y operación de sistemas de software. Actualmente su aplicación no se limita a empresas tecnológicas, sino que se utiliza también para determinar el grado de madurez de organizaciones del sector industrial y de servicios.

→ **Figura 3.** Niveles de madurez de una organización con relación a la gestión de sus procesos (elaboración propia). El nivel 3 de madurez es el nivel que implica el umbral mínimo al que debe aspirar una organización en la gestión de sus procesos.



La descripción de estos seis niveles de madurez de la organización que propone el modelo CMMI se corresponde con estos descriptores:⁷

- **Nivel 0 (nivel insuficiente):** La organización no ha identificado cuáles son sus procesos.
- **Nivel 1 (nivel inicial):** Se han identificado los procesos de la organización, aunque en un nivel muy básico. Los procesos se realizan de una manera desorganizada, ad hoc, sin sistematicidad. El éxito depende del esfuerzo individual. No hay documentación sobre cómo se han de desarrollar los procesos de la organización ni registros sistematizados de los resultados que generan.
- **Nivel 2 (nivel gestionado):** Los procesos de la organización se planifican y ejecutan de acuerdo con unas líneas generales. Existe una documentación básica de los procesos. Los procesos siguen siendo bastante intuitivos.
- **Nivel 3 (nivel definido):** Cada proceso está perfectamente determinado. Las personas que participan en su desarrollo conocen los objetivos, las actividades implicadas, las pautas para llevarlo a cabo, los métodos, las herramientas y sus resultados. Los procesos de la organización están estandarizados y se ejecutan de acuerdo con lo documentado. En el modelo CMMI, este nivel es el mínimo que asegura cierta madurez de la entidad en la gestión de sus procesos.
- **Nivel 4 (nivel gestionado cuantitativamente):** La organización cuenta con indicadores para hacer un seguimiento de la eficacia de cada proceso. Se monitorizan especialmente los procesos clave.

⁷ Adaptado de la descripción de los niveles de madurez de una organización en función de la gestión de sus procesos, recogida en M. Larrondo, M., Medina, H. y Méndez, G. (2009). "Modelo de Registro y Acreditación de Instituciones de Educación Superior basado en el Modelo CMMI". Seventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2009), San Cristobal, Venezuela, 2-5 junio. [En línea](#) [Consulta 01/10/2024].

- **Nivel 5** (*nivel orientado a la innovación o a la optimización*). La organización mejora continuamente sus procesos. La innovación se enfoca y orienta hacia la mejora de los procesos, especialmente la de los procesos clave.

5. La cultura de aprendizaje del propio centro de ELE

«desarrollo profesional de los docentes de ELE y desarrollo de los procesos académicos críticos, y con ello de los propios centros, van de la mano»

En los apartados anteriores se ha argumentado que el desarrollo de competencias del profesorado de ELE se produce en la acción, a través de su participación en los procesos académicos críticos del centro. También se ha insistido en que desarrollo profesional de los docentes de ELE y desarrollo de los procesos académicos críticos, y con ello de los propios centros, van de la mano, puesto que los principales procesos clave del centro son procesos académicos críticos. No obstante, para que esto pueda tener lugar es esencial que el centro haya incorporado una *cultura de aprendizaje* en la propia organización.

Adoptar una cultura de aprendizaje en un centro de ELE requiere asumir la formación continua como herramienta clave para la mejora de la práctica profesional y con ella, la mejora del propio centro, una concepción de la práctica y del ejercicio profesional del docente de ELE, vinculada no sólo a su trabajo de aula, sino también a la aportación que hace todo el equipo docente a la forma de llevar a cabo los procesos académicos críticos del centro.

«a veces, los centros de enseñanza imponen límites a su propio desarrollo debido a estructuras organizativas y una distribución de funciones, principalmente la de cada profesor en su aula, que tienden a fomentar el aislamiento profesional»

Como señala Vaquero (2017), algunos expertos sostienen que no es común que ambas condiciones se den en las instituciones educativas y formativas. De manera paradójica, las entidades formativas pueden llegar a ser altamente resistentes al aprendizaje. A veces, los centros de enseñanza imponen límites a su propio desarrollo debido a estructuras organizativas y una distribución de funciones, principalmente la de cada profesor en su aula, que tienden a fomentar el aislamiento profesional. Esto genera una resistencia significativa a la práctica colaborativa y colegiada, lo que conduce a la rutina en las prácticas educativas, como Elmore (2011) señala:

“Las escuelas, como organizaciones, no están diseñadas como lugares donde se espere que la gente se comprometa en una mejora continua de sus prácticas, donde encuentren su apoyo en esa mejora, o donde se esté esperando someter sus prácticas al escrutinio de los colegas o a la disciplina de la evaluación basada en los logros de los estudiantes. [...] La brutal ironía de nuestra circunstancia actual es que las escuelas son lugares hostiles e inhóspitos para el aprendizaje”. (p. 10)

Frente a esta realidad, en las últimas décadas, se viene destacando como componente crítico para el desarrollo de los centros educativos y la mejora de sus prácticas, la existencia de una cultura de centro que apueste por la necesidad de generar aprendizaje a través de la creación de espacios para la reflexión, la indagación, la práctica colaborativa y los proyectos de centro. Es decir, se está poniendo el énfasis en la mejora de la capacidad organizativa de cada centro a través de la potenciación del sentido de comunidad entre sus profesionales, porque no puede haber mejora del desempeño profesional, de los propios centros y de la actuación en general, sin la existencia de una *cultura de aprendizaje* en la propia organización, como Bolívar (2012) indica:

«Generar nuevas competencias en los miembros de una organización, comporta -como dos caras de la misma moneda- la experiencia de una actividad cualificadora o formativa, y que el conjunto de la organización lleve a cabo proyectos conjuntos que contribuyan a aprender. Incrementar y utilizar todo el potencial de aprendizaje de los individuos y grupos, en un clima de aprendizaje continuo y mejora, es propio de una organización que ha situado el aprendizaje como su principal activo y valor. El aprendizaje organizativo no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales, tienen que darse densas redes de colaboración entre los miembros, pues, en ausencia de intercambio de experiencias e ideas, no ocurrirá.» (p. 4)

Por tanto, si se trata de posibilitar el desarrollo organizacional, todo apunta a que la pregunta que deben hacerse los centros de ELE se refiere a si sus estructuras organizativas favorecen o limitan la existencia de una cultura de aprendizaje en el propio centro. Existen suficientes estudios que han permitido observar con claridad la relación existente entre la mejora de las prácticas educativas de un centro y los resultados de aprendizaje de los alumnos. A este propósito Malpica (2013: 90-94) cita el estudio que en 2002 dio a conocer Wenglinsky, investigador del Centro de Información sobre Políticas Educativas y Servicio de Evaluación de EEUU. En su investigación analizó el impacto que las prácticas educativas, el desarrollo profesional del docente, la experiencia y el perfil formativo del profesor tenían en los resultados de los alumnos. Los datos fueron concluyentes: las prácticas educativas en las aulas influyen en un 56%, junto con el desarrollo profesional del docente que lo hace en un 33%, frente a las características externas de los docentes (experiencia y perfil formativo) que solo lo hacen en un 9%. Por su parte, el metaestudio realizado por Waters et al. (2003) logró identificar los diez aspectos clave que inciden en los resultados de aprendizaje desde la perspectiva del *centro* (currículo viable y garantizado; retroalimentación efectiva y objetivos desafiantes, padres y comunidad involucrada, ambiente ordenado y seguro, profesionalismo y compañerismo), de los *profesores* (estrategias de instrucción comunes, gestión efectiva del aula, y planificación y diseño curricular de clases) y de los *propios estudiantes* (ambiente en el hogar, inteligencia aprendida/conocimiento anterior y motivación).

Si se acepta que la mejora en los resultados de aprendizaje tiene un impacto significativo en la satisfacción de los alumnos en un centro de ELE, entonces, para aumentar su rendimiento y resultados, es esencial promover tanto el desarrollo profesional de los docentes como la mejora de las prácticas educativas. Según Krickesky y Murillo (2011), se debe promover una cultura de colaboración basada no tanto en reuniones formales, sino en la creación de actitudes y conductas de apoyo, apertura y ayuda mutua que se extiendan a todas las relaciones del centro, generando un clima de confianza y respeto. Además, es necesario reestructurar el centro para crear horarios y espacios que faciliten el encuentro entre profesionales, la planificación conjunta, la formación continua y la mentoría, permitiendo que algunos profesores asuman nuevas responsabilidades y tareas dentro de los equipos.

Asimismo, es crucial que los docentes adopten una visión pedagógica más amplia, que los lleve a salir de su aula y a comprometerse con el proyecto global del centro, formando una comunidad en la que se influyan mutuamente para mejorar las prácticas de enseñanza en conjunto.

Todo esto requiere un replanteamiento del liderazgo y de la dirección de los centros de ELE y fomentar una cultura de colaboración que permita el intercambio de ideas y experiencias, y que promueva la evaluación institucional como una herramienta fundamental para revisar y perfeccionar de manera sistemática las prácticas educativas y los procesos organizativos clave implicados.

6. Materiales para empezar a vincular procesos académicos clave del centro y formación continua

«todo esto requiere un replanteamiento del liderazgo y de la dirección de los centros de ELE y fomentar una cultura de colaboración»

La complejidad que reviste el diseño de los *procesos académicos críticos* de un centro de ELE exige de equipos docentes que respondan al perfil de los que se propone en los documentos de referencia descritos en el apartado 1 de este trabajo y de marcos y acciones de formación continua que atiendan a su desarrollo profesional y, en definitiva, al desarrollo del propio centro.

Como hemos avanzado, es en los *procesos académicos* donde las competencias del profesor de español encuentran su escenario de acción y la posibilidad de su desarrollo, para el propio profesional, pero sin duda, también para el propio centro de ELE y la propia organización.

Con todo, hay escasez de materiales o propuestas formativas para empezar a realizar la vinculación necesaria de las dos caras de la misma moneda: competencia docente y procesos académicos clave del centro.

Presentamos, a modo de ejemplo, dos documentos en formato de cuestionarios que podrían servir para este fin. En los anejos 1 (ver <http://bit.ly/2xR6VEL>) y 2 (ver <https://bit.ly/3TORIN3>) proponemos dos materiales que pueden ayudar a crear marcos y acciones de formación continua que atiendan en paralelo al desarrollo profesional y al desarrollo del propio centro. El anejo 1 sitúa al propio docente en su grado de desarrollo respecto a las competencias con una batería de preguntas, adaptando el documento *Las competencias clave...* (Instituto Cervantes, 2012). El anejo 2 ayuda a los responsables académicos a diagnosticar el grado de madurez del centro de ELE en relación a la gestión de sus procesos académicos críticos.

7. Conclusiones

En 2009 se conmemoró el 25 aniversario del nacimiento de la sigla ELE, señalando así el origen de la especialidad profesional de la enseñanza del español como lengua extranjera. Este tiempo ha permitido reivindicar y consolidar el conocimiento técnico en la especialidad, así como desarrollar una oferta amplia de cursos y materiales de calidad. Sin embargo, la enseñanza de ELE enfrenta retos significativos, como la necesidad de formación continua para los docentes, que es crucial para mejorar las competencias educativas y los procesos académicos en los centros. Todo ello contribuirá a la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos y a la mejora de la actividad del centro.

La implementación de una cultura de aprendizaje organizacional es esencial para el desarrollo y sostenibilidad de los proyectos pedagógicos en ELE. Esto implica crear redes de colaboración entre profesores y fomentar el desarrollo de competencias tanto en el aula como a nivel institucional, incluyendo habilidades transferibles necesarias en el siglo XXI (competencia digital, pensamiento crítico, competencia intercultural y competencia en mediación).

A pesar de los avances logrados, aún persisten importantes desafíos en la conexión entre la formación continua y las necesidades específicas de los centros educativos. Es fundamental desarrollar modelos metodológicos concretos para el futuro. Algunas propuestas incluyen:

- Cursos de formación inicial o continua para docentes que enfoquen la interacción entre sus competencias y los procesos académicos del centro.
- Durante las prácticas docentes, fomentar la observación del centro en su totalidad, no solo de aquello que ocurre dentro del aula.
- Reflexionar sobre el perfil y roles del coordinador académico para garantizar su adecuación a las necesidades del entorno educativo.
- Implementar sistemas de calidad, tanto internos como externos, que evalúen los procesos académicos críticos.
- Desarrollar materiales adecuados que faciliten la ejecución de estas acciones.

Estas iniciativas nos parecen importantes a la hora de avanzar hacia una formación docente más alineada con las realidades y requerimientos de cada institución educativa.

Referencias

- ARJONA-GRANADOS, M. P., LIRA-ARJONA, A. L. y MALDONADO-MESTA, E. A. (2022). "Los sistemas de gestión de la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México". En *Retos* (Ecuador), n° 12(24), pp. 268-283.
- BOLÍVAR, A. (2001). "Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica". En *Contexto educativo*, n° 3(18), pp. 1-11.
- EAQUALS. (2021). *The Equals Academic Management Competency Framework*. London: Equals.
- ELMORE, R. F. (2011). "Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación". En *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, n°7(1), pp. 32-32.
- GUILLÉN, M. F. (1992). "El sistema de profesiones: el caso de las profesiones económicas en España". En *Reis*, n°59, pp. 243-259.
- INSTITUTO CERVANTES (2011). *Informe de investigación. ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Madrid: Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica del IC. En línea: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/default.htm. [Consulta 01/10/2024].
- KELLY, M. y GRENPELL, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education A Frame of Reference*. Southampton: European Commission & University of Southampton. En línea: https://eprints.soton.ac.uk/472210/1/Profile_short_report_1.pdf [Consulta 01/10/2024].
- KRICHESKY, G. J. y MURILLO, J. M. (2011). "Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela". En *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, n°9(1), pp. 65-83.
- LORENTE, P. y ARNOLD, J. (2018). "Retos para la formación continua de profesores de ELE". En: NIKLEVA D. (Ed.), *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias* (pp. 95-117). Bern: Peter Lang.
- MAHMOOD, S. (2015). *Capability Maturity Model Integration CMMI*. Virtual University of Pakistan.
- MALPICA, F. (2013). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa: Referentes, indicadores y condicionantes para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- NARBARTE, C., ÁLVAREZ, S., CORTÉS, J., HERVÁS, R., GIRONA, L., LÓPEZ, P., y SOTOS, P. (2007). *Guía de gestión por procesos*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura.
- NEWBY, D., ALLAN, R., FENNER, A.-B., JONES, B., KOMORROWSKA, H. y SOGHIKYAN, K. (2007). *The European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe. En línea: <https://www.ecml.at/Resources/EC-MLresources/tabid/277/ID/51/language/en-GB/Default.aspx>. [Consulta el 01/10/2024].
- OCDE (2005). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE*. Paris: OECD ilibrary Publishing. En línea: <https://doi.org/10.1787/9788429405835-es>. [Consulta el 23/09/2024].
- UNESCO (2012). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. En línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa. [Consulta el 23/09/2024].
- VAQUERO, N. (2017). "De la práctica centrada en el aula, a la práctica compartida y reflexiva de centro. Una propuesta desde el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes". En *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, 657-666.
- WATERS, T., MARZANO, E. J. y MCNULTY, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement A Working Paper*. Denver: McREL.

Liga de debate «Clara Campoamor». Proyecto entre las Escuelas Europeas Bruselas I y Bruselas III



Juan Barriga Rubio

→ Profesor de Lengua y Literatura y de ELE (EEB3)

Elena Castillo Ramírez

→ Profesora de Lengua y Literatura y de ELE (EEB1)

María Cristina Villarnea Álvarez

→ Profesora de Lengua y Literatura y de ELE (EEB3)

- Cooperación
- Argumentación
- Debates
- Competencia digital
- Dimensión europea

Las Secciones Españolas de las Escuelas Europeas Bruselas I y Bruselas III han puesto en marcha una liga de debate destinada al alumnado de S6.

El proyecto nace de la necesidad común de mejorar la competencia discursiva oral del alumnado, de modo que una actividad de aula gestionada a través de espacios de trabajo virtual ha desembocado en dos encuentros presenciales en los que diez equipos, integrados por participantes de ambas escuelas, han tenido ocasión de confrontar sus argumentos en torno a cinco temas de actualidad, a través de una dinámica autogestionada en la que los propios alumnos moderan y evalúan los debates.

1. Introducción

«aprender a reconocer y elaborar un argumento, a apoyarlo o refutarlo, así como ser capaces de reconocer falacias y bulos resulta fundamental para generar opiniones propias acerca de una realidad compleja y, en definitiva, para desarrollarse como ciudadano en una sociedad democrática y libre»

En el contexto actual de un mundo cada vez más globalizado y conectado, la capacidad de comunicarse efectivamente, de pensar críticamente y de colaborar con otros es más importante que nunca. Por esa razón, practicar el debate en las aulas es un ejercicio eficaz para desarrollar las habilidades de comunicación, pensamiento crítico y trabajo en equipo entre los estudiantes. Aprender a reconocer y elaborar un argumento, a apoyarlo o refutarlo, así como ser capaces de reconocer falacias y bulos resulta fundamental para generar opiniones propias acerca de una realidad compleja y, en definitiva, para desarrollarse como ciudadano en una sociedad democrática y libre.

Con estos ambiciosos objetivos de fondo y con la voluntad de trabajar juntos, durante el curso 2023-2024 las Escuelas Europeas de Uccle y de Ixelles pusieron en marcha la primera edición de la liga de debate “Clara Campoamor”. La idea tuvo su origen en la suma de experiencias compartidas de los profesores participantes, en concreto, en la trayectoria de Elena Castillo (EEB1) como formadora de equipos de estudiantes para participar en los torneos de debate de la Comunidad de Madrid y de la Universidad Alfonso X el Sabio; en la participación de Cristina Villarnea (EEB3) en el *Proyecto intercentros para el enriquecimiento de la competencia oral del alumnado*, que coordinó durante su etapa en el Instituto Español Juan Ramón Jiménez de Casablanca¹; y en las diversas iniciativas y actividades organizadas por Juan Barriga (EEB3) como coordinador de la Sección Española de la EEB3.

La idea de unir ambas escuelas europeas en una actividad común pretendía, no solo mejorar las competencias individuales del alumnado implicado en la actividad, sino también cultivar un sentido de comunidad y de entendimiento mutuo que trascendiese las fronteras escolares.



➤ Debate final (EEB1, 25-05-2024)

1. Benítez Martínez, J.; Berland, L., Hassan Montero, A.; Ibáñez Orcajo, M.E.; Martínez Velasco, M.C.; Méjica Álvarez, T.; Moreno Morales, I; Salvador Ortega, R.M. y Villarnea Álvarez, M.C. (2019): “Coopera, comparte y conecta: proyecto intercentros para el enriquecimiento de la competencia oral del alumnado”. En *Cuadernos de Rabat*, n° 35, Consejería de Educación en Marruecos, pp. 3-42

2. Marco pedagógico: objetivos, competencias, saberes básicos y criterios de evaluación

2.1. Objetivos del proyecto

La asignatura de Español como Lengua I que se imparte en las Escuelas Europeas sigue las directrices curriculares fijadas en el *Syllabus*.² En toda la etapa de Educación Secundaria el desarrollo de la competencia discursiva oral del alumnado es un objetivo prioritario; de ahí que desde el aula se lleve a cabo un trabajo específico de enseñanza teórica y práctica de los géneros orales formales como el debate.

En este contexto, la liga de debate “Clara Campoamor” se concibe como una ampliación de la programación de aula que permite al alumnado de S6,³ destinatario de la actividad, mejorar su competencia dialéctica en español, al tiempo que adquiere recursos y estrategias argumentativas orales y escritas, como parte de su preparación para superar las pruebas de acceso a la universidad, en las que la elaboración de discursos argumentativos orales y escritos constituye la parte central del proceso evaluador. Así, entre los **objetivos generales** del proyecto se pueden mencionar:

- Desarrollar la competencia lingüística en español (competencia en lectoescritura).
- Desarrollar la capacidad de investigación sobre temas de actualidad, gestionar el tiempo y la información (competencia personal, social y de aprender a aprender).
- Potenciar el pensamiento crítico y la gestión del trabajo en equipo (competencia emprendedora).
- Potenciar el uso de las herramientas digitales como instrumento de comunicación y medio de trabajo colaborativo (competencia digital).
- Fomentar la reflexión sobre acontecimientos contemporáneos y valores comunes (competencia ciudadana).

2.2. Un proyecto multicompetencial

La práctica del debate escolar es probablemente una de las actividades que mejor permiten desarrollar de forma conjunta las ocho competencias clave de la educación.⁴ Además, la selección de temas objeto de debate puede hacerse dentro de una dimensión europea. ¿De qué manera?

- **Competencia en comunicación lingüística:** Fomenta el uso efectivo del

2. *Syllabus* aprobado por el Joint Teaching Committee el 12 y 13 de Febrero 2015 en Bruselas (con entrada en vigor el 1 de septiembre de 2015 para S1-S4 y S6, y 1 de septiembre 2016 para S5 y S7).

3. curso S6 equivale a 1º de Bachillerato en el sistema educativo español. Al igual que en España, en las Escuelas Europeas los dos últimos cursos de la Educación Secundaria (S6 y S7) forman un ciclo orientado a la preparación de las pruebas de acceso a la Universidad.

4. Recomendación del Consejo de Europa de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01).

«la práctica del debate escolar es probablemente una de las actividades que mejor permiten desarrollar de forma conjunta las ocho competencias clave de la educación»

lenguaje, tanto hablado como escrito, para expresar ideas, argumentar, persuadir y escuchar activamente a los demás. Los estudiantes mejoran sus habilidades lingüísticas al preparar y presentar argumentos a favor y en contra de un mismo tema, así como al interactuar con diferentes puntos de vista.

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:** Aunque el debate se centra en la comunicación, los temas discutidos incluyen problemas científicos y tecnológicos, que requieren una previa comprensión de conceptos científicos, imprescindibles para respaldar sus argumentos. Los estudiantes aplican durante sus discusiones dialécticas el pensamiento lógico y crítico para resolver problemas y presentar datos de manera comprensible.
- **Competencia digital:** Más allá de la investigación en línea, la evaluación de fuentes digitales y la presentación de información utilizando herramientas digitales, los alumnos se han visto obligados a utilizar diferentes herramientas informáticas para presentar sus propuestas y elaborar los temas de forma colaborativa.
- **Competencia para aprender a aprender:** Los alumnos aprenden a identificar sus propias necesidades de aprendizaje, deben gestionar su tiempo de manera efectiva y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Ellos mismos han sido quienes han evaluado a sus compañeros. La aplicación de criterios de valoración y calificación en sus trabajos es un ejercicio eficaz para aprender a autoevaluarse.
 Por otro lado, el debate promueve la autonomía y la autogestión en el aprendizaje, así como la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y adquirir nuevos conocimientos de manera continua.
- **Competencias sociales y cívicas:** La discusión dialéctica fomenta el entendimiento y el respeto por diferentes puntos de vista, la resolución de conflictos de manera constructiva y la participación activa en la sociedad. La cooperación, la empatía y el compromiso cívico son claves para un buen desarrollo de la actividad.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:** Elaborar argumentos, buscar evidencias para apoyarlos y organizar el discurso de la manera más persuasiva posible estimula la creatividad, la innovación y la capacidad para asumir riesgos calculados al defender una posición o proponer soluciones. Los estudiantes aprenden a tomar la iniciativa, planificar proyectos y trabajar hacia objetivos específicos.
- **Conciencia y expresiones culturales:** Los temas de debate elegidos suponen una reflexión, no solo sobre temas científicos, sino también sobre temas humanísticos, con el fin de explorar valores culturales y utilizar la Historia y la Filosofía como argumentos de peso.

En paralelo con el desarrollo competencial expuesto, se trató en todo momento de promover la reflexión sobre cuestiones de actualidad que son objeto

de discusión en el Parlamento Europeo, para crear en nuestro alumnado, a través del análisis crítico de temas relevantes, una conciencia profunda sobre la importancia de la participación activa en la vida democrática de la UE y sobre la necesidad de convertirse en ciudadanos comprometidos con los valores de democracia y de igualdad.

2.3. Saberes básicos y criterios de evaluación.

En consonancia con los objetivos generales del proyecto, los **saberes básicos** desarrollados afectan principalmente a la comunicación:

- Lectura, análisis y comprensión de textos relacionados con los temas elegidos para el debate.
- Elaboración de textos escritos y orales de ámbito académico, con una estructura concreta y limitada a un tiempo establecido para su exposición oral.
- Diferenciación de los diferentes elementos que conforman un texto argumentativo.
- Reflexión sobre temas polémicos en el ámbito de la discusión actual en el seno de la Unión Europea y fuera del ámbito europeo.
- Reflexión sobre las consecuencias científicas de los temas tratados.
- Selección de argumentos y discusión con los demás miembros del equipo.
- Capacidad de trabajo en equipo: comunicación oral y escrita.
- Alfabetización informacional y mediática.

Por último, en cuanto a los **criterios de evaluación** de la actividad, se deben citar los siguientes:

- Elaborar textos académicos coherentes, cohesionados y con el registro adecuado sobre temas curriculares o de interés social y cultural, precedidos de un proceso de planificación que atienda a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal, y de redacción y revisión de borradores de manera individual o entre iguales, o mediante otros instrumentos de consulta.
- Elaborar trabajos de investigación de manera autónoma y profundizar en el análisis de los temas de debate.
- Desarrollar la capacidad de expresión oral: dicción y expresión corporal, volumen y claridad de la voz.
- Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico.
- Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos tanto en el ámbito personal como educativo y social.
- Evaluar la veracidad de noticias e informaciones, con especial atención a las redes sociales y otros entornos digitales, siguiendo pautas de análisis, contraste y verificación.
- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.
- Respetar la Netiqueta en los foros de Microsoft Teams.

3. Planificación del proyecto: el trabajo de aula



➤ Debates en la EEB3 (18-01-2024)

3.1. Primeros pasos

Desde un primer momento, establecimos que la base del proyecto debía ser la cooperación y no la competición, esto es, destacar la importancia de la cooperación y el trabajo en equipo como vía para lograr las metas establecidas. De este modo, durante la primera reunión, celebrada en septiembre de 2023, se acordó que la liga no debía plantearse como una competición entre escuelas, sino entre equipos integrados por alumnos de ambas instituciones, con el objetivo de poner en común estrategias y recursos para posicionarse ante cuestiones actuales sujetas a discusión, en los tiempos marcados de un debate formal.

Igualmente, la premisa de colaboración se trasladó a la planificación de los encuentros presenciales, celebrados en la EEB3 en enero y en la EEB1 en mayo, de manera que profesores y alumnos adoptamos alternativamente los roles de anfitriones e invitados. Esta dinámica pretendía no sólo fomentar la cooperación entre nuestro alumnado, sino también reforzar relaciones personales más allá del ámbito escolar, además de centrar la competición verdaderamente en los contenidos y no en aspectos externos, como la preeminencia de la escuela de procedencia.

Por último, dentro de la misma lógica cooperativa, se debe señalar que no se trata de una actividad destinada a buscar la excelencia de unos pocos, sino de una dinámica concebida para ayudar a todo el alumnado a avanzar en sus aprendizajes, en concreto a mejorar su capacidad de análisis y producción de textos argumentativos orales y escritos, y su comprensión de las problemáticas del mundo contemporáneo, contenidos clave en el último ciclo de la Educación Secundaria. Así, como se explicará más adelante, la composición de equipos y el reparto de roles respetó los diversos perfiles de aprendientes que conviven en el aula, de manera que mientras unos alumnos intervenían activamente en los turnos de debate, otros participaban como moderadores y evaluadores de las intervenciones, a partir de rúbricas y listas de control diseñadas previamente entre todos. La autoevaluación y la coevaluación de la actividad supusieron, asimismo, la implicación de los

«desde un primer momento, establecimos que la base del proyecto debía ser la cooperación y no la competición»

alumnos en su propio proceso de aprendizaje, en tanto que contribuyen a concienciarlos tanto de sus dificultades, como de sus preferencias de aprendizaje y, en definitiva, a comprender los mecanismos de construcción del conocimiento.

▾ Debates en la EEB1 (25-05-2024)

«no se trata de una actividad destinada a buscar la excelencia de unos pocos, sino de una dinámica concebida para ayudar a todo el alumnado a avanzar en sus aprendizajes»

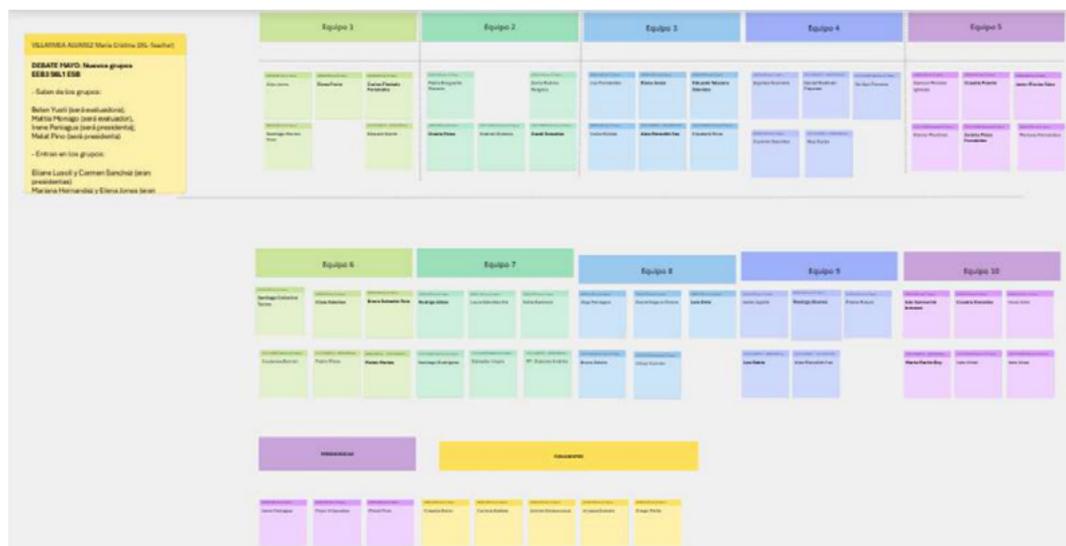


3.2. Creación de equipos y selección de temas

Durante las reuniones de planificación que precedieron a los encuentros, acordamos aspectos relevantes como la temporalización, la organización de los espacios, los documentos de referencia (rúbricas y listas de observación consensuadas, modelos teóricos y prácticos de argumentación, plantillas para estructurar la preparación de los temas, etc.) y, muy especialmente, los temas objeto de discusión y las herramientas de comunicación para facilitar tanto el trabajo en equipo como la comunicación síncrona y asíncrona durante los meses de preparación de la actividad.

En primer lugar, para hacer posible la comunicación de alumnos que no se conocían previamente, creamos un grupo de trabajo a través de Microsoft Teams -la plataforma de comunicación que se utiliza en las Escuelas Europeas- moderado por los tres profesores participantes, al que incorporamos a todo el alumnado implicado en el proyecto (72 alumnos de S6). A continuación, creamos diez subgrupos de debate de cinco o seis componentes; un subgrupo de evaluadores y otro más de presidentes de mesa con función de moderadores, en los que procuramos aunar a alumnos de ambas escuelas, con perfiles y habilidades diferenciados, para favorecer la necesidad de cooperar para alcanzar objetivos comunes.

La finalidad de estos subgrupos era generar espacios de trabajo privados en los que los integrantes pudiesen comunicarse -por chat o videollamada- y compartir documentos para elaborar las argumentaciones a favor y en contra de cada tema seleccionado, a partir de una plantilla de trabajo diseñada para ayudarlos a comprender en qué consistía el trabajo y cómo realizarlo. Esta dinámica nos permitió supervisar los avances en la elaboración de los discursos y la frecuencia de participación de cada componente, haciendo posible la tutorización y la evaluación continua del proceso.



➤ Equipos de Teams

Como paso previo al trabajo por equipos, invitamos al alumnado a implicarse en la selección de los temas a debatir, haciendo propuestas a través de un Wallpaper o pizarra digital. Así, para la convocatoria de enero reunimos cincuenta propuestas, entre las aportaciones de profesores y alumnos, a las que se añadieron nuevos temas para la convocatoria de mayo. En ambas rondas de decisión se pidió a los alumnos que escogiesen seis temas, cinco para ser debatidos por todos los equipos durante la liga de debate y uno más de reserva para el encuentro final entre los dos equipos finalistas de los debates anteriores. La herramienta utilizada en las votaciones fue un formulario de Google, compartido a través del grupo de Teams.

Los temas seleccionados para los debates fueron los siguientes:

a. Primer encuentro (enero):

- ➔ Sobre las políticas de inmigración: ¿La Unión Europea debe limitar la entrada de inmigrantes? A favor // En contra
- ➔ Sobre la libertad de expresión: ¿Todo vale o hay límites? Todo vale // Hay límites
- ➔ Sobre género: ¿Las personas trans deben competir en el deporte según el género al que han transitado o según su género de origen? Compiten según el género al que han transitado // Compiten según su género de origen
- ➔ Sobre medio ambiente: ¿Seguimos permitiendo los experimentos con animales? A favor // En contra
- ➔ Sobre la tecnología e IA: ¿Debería haber límites en su uso? Sí // No

b. Segundo encuentro (mayo):

- ➔ ¿Deberíamos legalizar las drogas? ¿Cuáles/ Cómo/ Por qué? Es beneficioso para la sociedad // Es peligroso para la sociedad.
- ➔ Eutanasia. ¿Deberíamos poder decidir sobre nuestro derecho a morir? Decidir sobre la vida y la muerte es // no es un derecho individual.
- ➔ Tradición y creatividad: ¿Hay límites en la innovación culinaria o hay que mantener las tradiciones en la cocina? ¿Tortilla de patata con // sin cebolla? ¿Pizza con // sin piña?

- ¿El aspecto físico y la reputación son importantes para triunfar en la vida? Las apariencias importan // Importa la valía personal
- ¿Los hombres y las mujeres deberían ganar lo mismo en el deporte o cobrar de forma proporcional a su rendimiento? ¿Qué es lo importante en el deporte? Lo importante es la calidad del juego, el espectáculo // Lo importante es el rendimiento, las metas alcanzadas.

Propuestas de temas

¿Deberían los países europeos devolver artefactos históricos adquiridos durante el colonialismo a sus países de origen?

¿Deberíamos llevar uniforme al colegio?

¿Es aceptable que las multinacionales exploten los recursos de los países pobres?

En nuestra sociedad, ¿debería sobrevivir el más fuerte? ¿Podemos limitar el más fuerte para promover la igualdad o, por el contrario, debemos potenciar sus valores y crear desigualdad?

Eutanasia. ¿Deberíamos decidir nuestro derecho a morir? ¿Deberíamos decidir nuestro derecho a vivir?

Legalización del úrbex https://es.wikipedia.org/wiki/Exploraci3n_urbana

Comunicación: Las noticias falsas (fake news). ¿Son una amenaza o un divertimento?

¿Los sueldos de los políticos son adecuados? ¿Deberían ser más altos o, por el contrario, deberían limitarse?

Sobre la tecnología (robots, IA): ¿Cuál es/debería ser el límite?

¿Seguimos preservando la tradición de la tauromaquia o la abolimos definitivamente?

Tecnología: ¿Ha llegado el momento de desconectar?

Política: El futuro de Europa. ¿Más unión o más fronteras?

Política: El progreso material o técnico implica el progreso moral?

Rebajas fiscales para los pequeños comercios de primera necesidad (supermercados, supermercados, etc.). Bases laborales para problemas de salud específicos de la mujer (parto, maternidad, etc.).

Sobre la IA: ¿El desarrollo de la inteligencia artificial puede poner en peligro nuestra relación con el mundo?

Utilización de las lenguas cooficiales en España.

Sobre el cambio climático: ¿Quién es responsable? ¿El ser humano? ¿Qué se debería hacer respecto a ello?

Identidad: ¿Son importantes el aspecto físico y la reputación para triunfar en la vida?

Educación: ¿Ciencias o letras?

Identidad: ¿Fiel a una única identidad o adoptar una nueva?

Sobre las fuentes energéticas: ¿La energía nuclear es la fuente energética más eficaz de nuestra época?

Sobre el peligro de la desinformación: ¿La erosión de la verdad hace disminuir la confianza en los hechos?

Ley de bienestar animal: ¿excesiva o necesaria?

Comunicación: Libertad de expresión. ¿Todo vale o hay límites?

Sobre las drogas: ¿Deberían ser legalizadas? ¿Cuáles/cómo/porqué?

¿Deberían permitirse los tatuajes visibles en el lugar de trabajo?

Género: La subrogación de la maternidad. Entre la ética y la necesidad

3.3. Desarrollo de la argumentación

Una vez establecidos los equipos y los temas a debate, comenzamos el trabajo de aula sobre la argumentación. Primeramente, facilitamos a los alumnos conocimientos teóricos y prácticos sobre técnicas argumentativas (convencer utilizando distintos tipos de argumentos y cooperar empleando la cortesía lingüística) y modelos básicos de argumentación (exposición – refutaciones – conclusión).

Posteriormente, acordamos pautas de trabajo: La argumentación sobre cada uno de los temas seleccionados debía responder a una misma estructura, que requería el reparto de roles entre los alumnos integrantes de cada equipo. Cada equipo, a su vez, debía preparar una argumentación a favor y otra en contra, independientemente de su opinión personal respecto de cada uno de los temas.

En paralelo, los presidentes de mesa debían preparar una presentación general de tres minutos de la problemática planteada, con el objetivo de contextualizar el tema desde un punto de vista diacrónico y sincrónico, ofreciendo diferentes perspectivas de análisis (histórica, económica, geopolítica, filosófica, etc.), pero sin adoptar un posicionamiento concreto.

Así, la estructura argumentativa acordada se dividía en tres partes:

- **1.ª parte:** Presentación de la tesis y enumeración de argumentos, a favor y en contra. [2 minutos]

- **2.ª parte:** Tres argumentos a favor y tres contraargumentos, apoyados en algún tipo de evidencia (artículos, datos, encuestas del INE, citas de autoridad, etc.). [3 minutos por argumento]
- **3.ª parte:** Resumen de la argumentación desarrollada durante el debate, sintetizando el hilo argumental del equipo y las réplicas del equipo contrario. [2 minutos]

Por último, se estableció de forma consensuada una rúbrica para que los alumnos observadores evaluaran y puntuaran las intervenciones de cada equipo, teniendo en cuenta las diferentes etapas del discurso según la retórica clásica (*inventio, dispositio, elocutio, memoria y actio*).

↳ Rúbrica de evaluación

Argumentación oral.				100 points posibles
Criterios de calificación				
Contenido argumentativo: tesis y argumentos.				Peso 40%
Sobresaliente 3 puntos Definición clara de la tesis y de, al menos, tres argumentos.	Bien 2 puntos Definición clara de la tesis y dos argumentos.	Suficiente 1 punto Definición poco clara de la tesis y un solo argumento.	Insuficiente 0 puntos Definición nada clara de la tesis y uso de falacias.	
Estructura argumentativa.				Peso 20%
Sobresaliente 3 puntos Estructura clara con uso de marcadores discursivos que permiten comprender mejor la	Bien 2 puntos Estructura clara con poco uso de marcadores discursivos que permiten comprender con mayor	Suficiente 1 punto Estructura poco clara sin uso de marcadores discursivos.	Insuficiente 0 puntos No hay estructura argumentativa.	
Evidencias.				Peso 15%
Sobresaliente 3 puntos Se aporta una evidencia pertinente para cada argumento.	Bien 2 puntos Se aporta alguna evidencia pertinente para algún argumento	Suficiente 1 punto Se aporta alguna evidencia pero es poco pertinente para el argumento	Insuficiente 0 puntos No se aportan evidencias.	
Dicción y expresión corporal.				Peso 15%
Sobresaliente 3 puntos Pronunciación perfecta. con buen ritmo y buena expresión corporal.	Bien 2 puntos Pronunciación clara en la mayoría del tiempo, con buen ritmo y expresión corporal correcta.	Suficiente 1 punto Pronunciación poco clara. con ritmo lento o demasiado rápido o mala expresión corporal.	Insuficiente 0 puntos Mala prnunciación, con ritmo o expresión corporal inadecuada.	

3.4. Reparto de roles y trabajo online

El trabajo de aula sobre estructuras argumentativas se completó con el trabajo personal del alumnado, que debía desarrollar el argumentario asociado a cada tema. Con el objetivo de facilitar el reparto de roles en cada equipo y la definición de argumentos a favor y en contra, compartimos a través de teams un documento editable con una plantilla que permitiese a cada equipo plasmar sus ideas de manera estructurada y, a la vez, sirviese como evidencia de trabajo.

La plantilla iba encabezada por un cuadro de reparto de roles (presentación de la tesis, argumento 1, argumento 2, argumento 3, recapitulación) asociado a cada tema, ya que los alumnos debían adoptar un rol diferente en cada debate. De este modo se pretendió favorecer la comprensión de la progresión argumentativa, esto es, la diferencia que existe entre la exposición de la tesis y el desarrollo de cada uno de los argumentos.

ALUMNOS	PRESENTACIÓN DEL TEMA	ARGUMENTO-CONTRAARGUMENTO 1	ARGUMENTO-CONTRAARGUMENTO 2	ARGUMENTO-CONTRAARGUMENTO 3	RECAP

A continuación, la plantilla ofrecía un esquema que los alumnos debían completar añadiendo argumentos y contraargumentos para cada tema, con sus correspondientes evidencias. Como venimos diciendo, este sistema de trabajo facilitó la mediación del proceso, pues nos permitió hacer el seguimiento de los avances, introducir sugerencias o matizaciones a las propuestas y valorar el grado de implicación en la tarea de cada alumno.

3.5. Ensayos previos

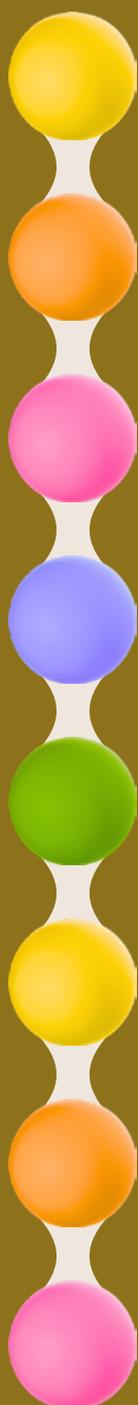
Los profesores que coordinamos la actividad dedicamos algunas sesiones a la preparación del primer tema de debate. Esas clases sirvieron para aclarar dudas y dar pautas sobre la búsqueda de información, la validez de las fuentes utilizadas o la estructura de la argumentación. A modo de ejemplo, se promovió una lluvia de ideas en gran grupo, para ser posteriormente comentada y analizada entre todos.

TEMA 1. Sobre la inmigración: ¿Debe la Unión Europea limitar la entrada de emigrantes?	
LLUVIA DE IDEAS: ARGUMENTOS	
SÍ, LA UE DEBE LIMITAR LA INMIGRACIÓN	NO, LA UE NO DEBE LIMITAR LA INMIGRACIÓN

Finalmente, la semana anterior al primer encuentro presencial, dedicamos dos o tres periodos lectivos a debatir, según el cronograma que se iba a aplicar durante la liga. Puesto que todos los alumnos habían preparado los cinco temas de debate a favor y en contra, en cada clase se crearon equipos de forma aleatoria para que pudiesen ejercitarse en el debate de alguno de los temas. Fue entonces cuando los profesores pudimos corregir cuestiones de *actio* y *elocutio*, y hacer reflexionar a los alumnos sobre la necesidad de controlar los gestos, la mirada, la potencia de la voz, el ritmo y la dicción, en muchas ocasiones más persuasivos incluso que el propio contenido de la argumentación.



Fases del proceso



COORDINACIÓN DE LOS TUTORES (TRES PROFESORES DE LENGUA ESPAÑOLA)

A través de Teams los tres profesores comenzamos el trabajo de coordinación en nuestras dos escuelas.

INCORPORACIÓN DE ALUMNOS EN UN GRUPO DE TEAMS LLAMADO "LIGA DE DEBATE"

Inclusión de los miembros de la Liga de debate de las dos escuelas.

CREACIÓN DE GRUPOS CON LA PIZARRA DIGITAL DE TEAMS.

Los alumnos eran distribuidos en grupos de 5 personas. Se seleccionaron evaluadores y presidentes de mesa, que formaron un equipo independiente.

PROPUESTAS DE TEMAS PARA DEBATIR CON LA PIZARRA DIGITAL DE TEAMS.

Lluvia de ideas sobre temas que los alumnos querían debatir.

VOTACIÓN DE LOS DOCE TEMAS PARA LA LIGA.

A través de un Formulario de microsoft, los alumnos votaron sus temas favoritos.

COMIENZO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Distribución de la plantilla de elaboración de la argumentación y reparto de roles.

ENCUENTROS ONLINE, REDACCIÓN DE LA ARGUMENTACIÓN EN PLANTILLA DE WORD COMPARTIDA, VIDEOCONFERENCIAS...

Elaboración de las argumentaciones y discusiones online de los alumnos.

PRÁCTICA EN CLASE DE UN DEBATE.

Práctica de debate siguiendo una limitación temporal para la exposición de los argumentos.

4. Encuentros en EEB3 y EEB1

▼ Debate final (EEB3, 18-01-2024)



Los alumnos de las dos Escuelas Europeas se encontraron en dos ocasiones: el 18 de enero en la EEB3 y el 25 de mayo en la EEB1. Ambas jornadas se desarrollaron conforme a un cronograma similar: Tras la recepción de la escuela visitante, los alumnos se distribuyeron en torno a cinco mesas, cada una de ellas identificada con el tema que se iba a debatir. En cada mesa se sentaron dos equipos, de cinco o seis miembros, uno frente a otro; y en los extremos, presidentes y evaluadores.

A continuación, se desarrollaron dos rondas de debates de 30 minutos cada uno, una primera ronda de hora y media, seguida de una pausa, y una segunda ronda de una hora, hasta completar los cinco debates, pues todos los equipos debían debatir todos los temas, rotando por las mesas en direcciones opuestas (un equipo en el sentido de las agujas del reloj y el otro, en dirección contraria). De igual manera, los presidentes también rotaban, presentando y moderando los cinco debates.

Cada debate se inició con el sorteo de las posturas a favor y en contra por parte de los presidentes y un tiempo de preparación de 5 minutos para poner en común argumentos y estrategias discursivas. Terminada esta fase, los turnos de intervención se organizaron de la siguiente manera:

1. Discurso de apertura del presidente (3 minutos).
2. Defensa de la tesis de cada equipo (2 minutos cada uno).
3. Refutaciones de la tesis: Argumentación y contraargumentación (tres intervenciones por equipo, en turnos de 3 minutos como máximo).
4. Conclusión o recapitulación final (2 minutos cada equipo).

Con el afán de dar mayor dinamismo al debate, se decidió que en el turno de refutaciones los presidentes podían admitir preguntas o matizaciones pertinentes del equipo contrario, aunque nunca con afán vejatorio, lo que implicaría una penalización. A su vez, los evaluadores fueron los únicos participantes que permanecieron en la misma mesa a lo largo de toda la jornada, para poder valorar adecuadamente la intervención de cada grupo en condiciones igualitarias y seleccionar a los equipos finalistas, en base a la rúbrica previamente acordada.

Este fue el momento en que los evaluadores adquirieron protagonismo, pues debían poner en común sus conclusiones y argumentar ante sus compañeros la elección de los dos equipos finalistas que se enfrentarían en un último debate, cuyo tema desconocían hasta una hora antes. Así, tras una pausa para comer y reorganizar el espacio, tuvo lugar el debate final, que en enero versó sobre el derecho a voto a partir de los 16 años, y en mayo, sobre la moralidad del arte: ¿Una obra de excelencia artística puede transmitir valores moralmente reprobables? ¿La moral es universal?

5. Conclusión

Al final de esta primera liga, no solo los brillantes campeones quedaron satisfechos de su trabajo, sino que todos los alumnos y alumnas participantes pudieron constatar cómo la mayor o menor preparación de sus argumentos redundaba en mejores ideas, mayor confianza en su intervención y más agilidad en la contrarreplica. Igualmente, la experiencia ha sido muy positiva para los profesores, pues nos ha permitido compartir estrategias de enseñanza, intercambiar metodologías y, en definitiva, enriquecer nuestras propias prácticas pedagógicas.

A raíz del éxito de la experiencia, las secciones españolas de las Escuelas Europeas de Uccle e Ixelles esperamos consolidar este proyecto en los próximos años y extenderlo, con las adaptaciones correspondientes, al alumnado de S5 en el próximo curso escolar 2024-2025 y, en un futuro, al alumnado de español lengua extranjera, con el doble objetivo de intensificar los lazos que nos unen y de mejorar la competencia oral en español.

Referencias

BENÍTEZ MARTÍNEZ, J.; BERLAND, L., HASSAN MONTERO, A.; IBÁÑEZ ORCAJO, M.E.; MARTÍNEZ VELASCO, M.C.; MÉJICA ÁLVAREZ, T.; MORENO MORALES, I.; SALVADOR ORTEGA, R.M. y VILLARMEA ÁLVAREZ, M.C. (2019): "Coopera, comparte y conecta: proyecto intercentros para el enriquecimiento de la competencia oral del alumnado". En *Cuadernos de Rabat*, nº 35, Consejería de Educación en Marruecos, pp. 3-42.

SYLLABUS aprobado por el *Joint Teaching Committee* el 12 y 13 de febrero 2015 en Bruselas (con entrada en vigor el 1 de septiembre de 2015 para S1-S4 y S6, y 1 de septiembre 2016 para S5 y S7)

Recomendación del Consejo de Europa de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01).

▼ Foto de grupo. Final



«Yo nunca...»: una unidad didáctica de ELE para el aprendizaje de léxico a través del uso del paisaje lingüístico



Manuel Palacios Salado

→ Centro Universitario de Idiomas
de la Universidad Rey Juan Carlos
(Madrid)

- Paisaje lingüístico
- Español lengua extranjera
- Fraseología
- Didáctica

«Yo nunca...» es una unidad didáctica de español para extranjeros / como segunda lengua para trabajar el léxico relacionado con los viajes y las unidades fraseológicas (locuciones con ‘poner’ / ‘ponerse’) usando como muestra lingüística el paisaje lingüístico de una ciudad, es decir, todas esas muestras de lengua que nos rodean y toda la información cultural que nos aportan. Se incluyen actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del léxico, la integración de todas las destrezas lingüísticas incluidas en el MCER dentro del nivel B2 desde una perspectiva comunicativa y el uso del paisaje lingüístico para el aprendizaje de contenidos lingüísticos y culturales.

1. Introducción

Esta unidad didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera / segunda lengua se basa en el uso del paisaje lingüístico (PL) como recurso para la enseñanza y aprendizaje del español. Se trata de hacer conscientes a los estudiantes de todas las oportunidades que tienen para aprender la lengua meta observando a su alrededor. El PL de una ciudad puede aportar mucha información a los estudiantes, no solo lingüística sino cultural. Por un lado, usaremos el paisaje lingüístico como muestra de lengua y finalmente haremos que los propios estudiantes lo usen como tarea fuera de clase.

El contenido lingüístico principal de esta unidad lingüística son las unidades fraseológicas -locuciones con el verbo hacer(se)- y el léxico relacionado con los viajes, encuadrándose en un nivel B2 del MCER. Siguiendo el enfoque por tareas y usando una metodología comunicativa, se presentará el vocabulario y se practicará de forma controlada para, posteriormente, fomentar la creatividad del alumnado a través de actividades de producción escrita y oral.

Asimismo, se trabajará con distintas técnicas para facilitar el aprendizaje del vocabulario (enfoque creativo del vocabulario, asociogramas) así como tareas de mediación lingüística y dinámicas que fomentarán la competencia comunicativa del alumnado (escritura creativa, aprendizaje colaborativo).

.....
«esta unidad didáctica trata de hacer conscientes a los estudiantes de todas las oportunidades que tienen para aprender la lengua meta observando a su alrededor»

2. La unidad didáctica (para un nivel B2 del MCER)

2.1. Objetivos didácticos

- Expresar opinión y preferencias sobre viajes.
- Usar el paisaje lingüístico de la ciudad para aprender léxico.
- Conocer unidades fraseológicas: locuciones con el verbo hacer(se).
- Fomentar el uso del DRAE para conocer el significado de expresiones.
- Ampliar el léxico.
- Llegar a acuerdos a través de la interacción oral.
- Dar y compartir información.
- Interaccionar y mediar lingüísticamente.

2.2. Estrategias y métodos de aprendizaje

- Enfoque por tareas: Presentación del léxico, prácticas controladas (actividades posibilitadoras) y actividades de producción oral.
- Enfoque creativo del vocabulario (Lüning, 1996): Asociogramas: Técnica cognitiva para aprender significativamente (Buzan, 1974); Escritura creativa de eslóganes para una campaña publicitaria.
- Aprendizaje colaborativo (actividad 2): Técnica del rompecabezas/jigsaw.

2.3. Contenido léxico

- Léxico relacionado con los viajes.
- Unidades fraseológicas: Locuciones con el verbo hacer(se).

2.4. Destrezas y competencias

- Competencia léxica.
- Competencia comunicativa.
- Competencia cultural (información cultural contenida en las unidades fraseológicas).
- Comprensión auditiva y/o lectora.
- Expresión oral y escrita.
- Mediación oral.

2.5. Recursos y herramientas

- Fotografías de la campaña publicitaria **“Yo nunca”** del operador turístico ‘WeRoad’ que se encuentran expuestas en diferentes estaciones de metro y marquesinas de autobús de la ciudad de Madrid y Barcelona:
 - ↳ Foto 1: “Yo nunca... hice la croqueta en el desierto”, tomada en el metro de Madrid el 16/03/23;
 - ↳ Foto 2: “Yo nunca... me he sentido como en otro planeta”, tomada en el metro de Barcelona el 09/03/23;
 - ↳ Foto 3: “Yo nunca... he hecho un rally en el desierto”, tomada en el metro de Madrid el 16/03/23;
 - ↳ Foto 4: “Yo nunca... he hecho un road trip en un clásico”, tomada en el metro de Madrid el 10/03/23;
 - ↳ Foto 5: “Yo nunca... me he puesto de sal hasta las cejas”, tomada en el metro de Barcelona el 09/03/23;
 - ↳ Foto 6: “Yo nunca... me he hecho un selfie con un mono”, tomada en una parada de autobús de Madrid el 17/03/23.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, versión online.
- Video de YouTube sobre ‘WeRoad’: <https://www.youtube.com/watch?v=H5e-tU3TvMEO>
- Página web de ‘WeRoad’: <https://www.weroad.es/>
- Página web, actividad 4 adaptada de: <https://xn--espaolextranjeros-ixb.com/12-expresiones-con-hacer-ejemplos-y-un-ejercicio/>
- Las imágenes de la actividad ‘Más allá de la clase’ fueron tomadas en la Universidad Rey Juan Carlos (Campus de Vicálvaro) durante el mes de marzo de 2023.

3. Actividades / Material para el alumno

Empezar



1. Yo nunca...

Aquí tenéis algunas experiencias curiosas que podemos ver en paradas y estaciones de transporte en Madrid y Barcelona. En parejas, comentad que experiencias habéis tenido y hablad un poco sobre ellas.

¡Atención! Si no conocéis el significado de alguna ‘expresión’, podéis ayudaros de las imágenes o buscarlas en el Diccionario de la RAE. ¿Sabéis que, además de palabras, se pueden buscar ‘expresiones’?

↳ Fuente: <https://www.rae.es/>

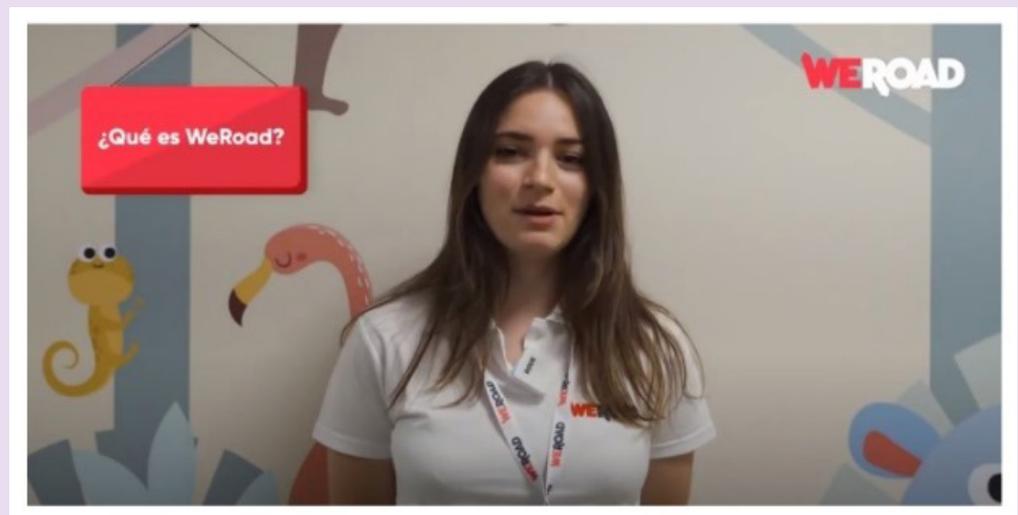


2. ¿Conocéis ‘WeRoad’? Vamos a conocer un poquito sobre esta nueva forma de viajar.

a. Vamos a dividir la clase en dos grupos: **Estudiantes A** y **Estudiantes B**. Cada grupo tendrá una función: Tendréis que seleccionar la información importante y contársela a vuestro/a compañero/a con vuestras palabras de la siguiente forma:

Los estudiantes A se encargarán de averiguar **¿Qué es ‘We Road’?** a través de la visualización de este video: <https://www.youtube.com/watch?v=H5etU3TvMEO>

↳ Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=H5etU3TvMEO>



Los estudiantes B se encargarán de averiguar **¿Cómo funciona ‘WeRoad’?** a través de la lectura del texto que os entregará el profesor.

¿Cómo funciona?



Reserva el viaje

Explora nuestras próximas salidas por destino o mes de salida, y reserva ese viaje que te haga soñar despierto.



Reserva tus vuelos

Cuando recibas la notificación de que tu viaje está 'Confirmado', ¡querrá decir que definitivamente seguimos adelante! Sugerimos llegar el día 1 a las 17:00, hora local, pero puedes irte el último día en el horario que decidas.



Conecta con tus compis de viaje

15 días antes de la salida, el coordinador creará un grupo de Whatsapp con todos los viajeros para que os conozcáis y podáis aclarar dudas antes de partir.



¡Disfruta del mejor viaje en grupo!

Conoce a tu grupo de viaje, ve lo mejor que tu destino tiene que ofrecer, y también puedes derramar alguna que otra lágrima cuando sea el momento de decir adiós.



Mantén el contacto con tus compis de viaje y con la comunidad WeRoad

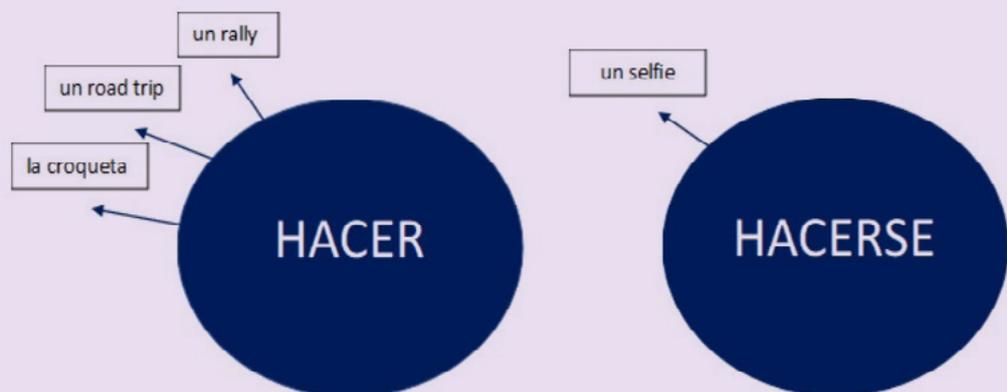
Seguramente habrás hecho amigos para toda la vida, ¡así que ahora toca organizar reencuentros u otros viajes todos juntos! ;)

➤ Fuente: <https://www.weroad.es/como-funciona>

- b. Vuelve a tu pareja original, selecciona la información importante y cuéntasela a tu compañero/a con tus palabras.

Conocer y practicar

3. Ahora que ya sabéis en qué consiste 'WeRoad', volvamos a los anuncios de la actividad 1. Vamos a centrarnos en las expresiones con 'hacer' y 'hacerse'. ¿Qué otras expresiones conocéis? Añadidlas a estos dos grupos:



4. Vamos a conocer algunas expresiones más. Relacionadlas con su significado. Podéis usar el diccionario o internet, si fuera necesario.

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. Hacer la pelota a alguien | A. Prestar atención u obedecer a alguien |
| 2. Hacer la vista gorda | B. Adular a alguien porque se espera conseguir algo de esa persona después |
| 3. Hacer mala sangre | C. No dejar que otra persona destaque o triunfe |
| 4. Hacerse cargo de algo o alguien | D. Quedar bien o mal en una situación |
| 5. Hacerle a alguien una faena | E. Fingir que no se ve algo porque no conviene |
| 6. Hacer un buen/mal papel | F. Hacer algo que va a fastidiar/molestar a otra persona |
| 7. Hacer oídos sordos | G. Pensar en/planear/desear/ soñar cosas imposibles |
| 8. Hacer caso a alguien | H. ponerse de mal humor, enfadarse |
| 9. Hacer sombra a alguien | I. No atender, no darse por enterado de lo que se dice |
| 10. Hacer castillos en el aire | J. Encargarse de algo o alguien |
| 11. Hacer el tonto | K. Causar perjuicio, dolor o molestia a uno mismo |
| 12. Hacerse daño | L. Hacer o decir tonterías |

1-	2-	3-	4-	5-	6-	7-	8-	9-	10-	11-	12-
----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----

5. Vamos a comprobar si habéis entendido el significado de estas expresiones con hacer / hacerse. Completad las siguientes frases con algunas de las expresiones de la actividad anterior:

1. No juegues con las tijeras o vas a
2. Rosa quiere que su jefe le dé unos días libres y por eso siempre le.....
3. Manuel está desesperado porque sus hijos no le.....
4. Querían cambiar la fecha del examen y me preguntaron, pero yo porque no me interesa ese cambio.
5. Al convertirse en jefe de departamento, tuvo que de la organización de los exámenes.
6. Mi maleta de mano excedía el tamaño permitido por la aerolínea, pero la azafata y no tuve que pagar la penalización.
7. Me costó mucho ascender en mi trabajo porque tenía a la hija de mi jefe continuamente.
8. Mi hermano siempre está.....; no sabe tener los pies en la tierra y ver las cosas tal y como son.

6. A continuación, os vais a convertir en publicistas. En grupos, tenéis que crear 4 eslóganes en los que aparezcan expresiones con hacer(se) de las que hemos visto en clase. Podéis acompañar los eslóganes con fotos o dibujos. Después votaremos las propuestas más originales.

Producir

7. Tanto hablar de viajes... ¿no tenéis ganas de viajar? Pues estáis de suerte... ¡Tenéis 1.500 euros para buscar el viaje de vuestros sueños!

En parejas, entrad en <https://www.weroad.es/> y poneos de acuerdo en qué viaje queréis hacer, cuándo y por qué. Luego, contádselo al resto de la clase.

¡Atención! Usad el máximo de las nuevas expresiones en vuestra presentación.



➤ Fuente: <https://www.weroad.es/>

Más allá de la clase

Como habéis podido comprobar, estamos rodeados de muestras de la lengua española así que, si mantenéis los ojos bien abiertos, podréis aprender español en la calle, en los pasillos de la universidad, en el metro... Os propongo una actividad:

En uno de los anuncios aparecía la expresión ‘ponerse hasta las cejas’. ¿Sabéis lo que significa?



Durante una semana vais a buscar expresiones y ejemplos con el verbo ‘poner(se)’ y los pondremos en común en clase. Pueden ser carteles, grafitis o, incluso, servilletas. ¿Os animáis? Podéis buscar en vuestra escuela o en cualquier institución o lugar donde se hable en español en vuestra ciudad.

4. Explotación didáctica / Guía del profesor

4.1. Organización del tiempo y el espacio

Esta unidad didáctica está concebida para 3 horas de clase en dos sesiones de 90 minutos, aunque esto es flexible dependiendo de las características y circunstancias de la clase.

En la primera sesión (90 minutos) se trabajarán tanto la presentación de las unidades lingüísticas que son la base de la unidad didáctica como la práctica controlada de estas.

En la segunda sesión (90 minutos), se llevarán a cabo las actividades enfocadas a la producción escrita y oral.

Posteriormente, en el apartado 'Más allá de la clase', los estudiantes trabajarán con el paisaje lingüístico que les rodea. Esta actividad extra se realizará fuera de clase y se pondrá en común en la siguiente sesión de clase.

En la guía del profesor se indica la temporalización de cada una de las actividades.

Estructura de la unidad didáctica:

La propuesta didáctica está dividida en tres apartados siguiendo el enfoque por tareas: Empezar (Presentar), Conocer y Practicar, y Producir. Se incluye una cuarta sección denominada 'Más allá de la clase', que consiste en una actividad de recogida de muestras lingüísticas del paisaje lingüístico de la ciudad.

SESIÓN 1

Primer apartado: Empezar

Actividad 1: Yo nunca...

- Tiempo: 15-20 minutos
- Dinámica: en parejas / grupos pequeños

Se trata de la presentación de las unidades léxicas sobre las que se basa la propuesta didáctica: locuciones con hacer(se) a partir de muestras lingüísticas del paisaje lingüístico recogidas por el profesor. Antes de comenzar la actividad, se hacen unas preguntas rompehielos sobre el juego "Yo nunca" muy habitual entre jóvenes y que es bastante familiar para los estudiantes universitarios. A continuación, los estudiantes deducirán el significado de las nuevas expresiones idiomáticas o lo buscarán en el DRAE usando la opción de "Expresiones" o usando un buscador en internet, ya que algunas de las expresiones son demasiado actuales y aún no ha sido recogidas por la RAE. Los estudiantes deberán practicar las expresiones realizando una actividad de expresión e interacción orales acerca de sus experiencias relacionadas con los viajes.

Actividad 2: ¿Qué es 'WeRoad'?

- Tiempo: 15-20 minutos
- Dinámica: grupos / en parejas

Después de una serie de preguntas para romper el hielo sobre los gustos de los estudiantes en cuanto a la forma de viajar y los viajes en grupo, realizarán esta actividad. Consiste en una actividad de mediación oral en la que la mitad de la

clase tendrá que transmitir la información de un video y la otra mitad de un texto. La técnica utilizada será el rompecabezas o jigsaw, en la que los estudiantes preparan en grupos una misma tarea de comprensión auditiva/lectora y posteriormente comparten esa información con su compañero del grupo contrario; de esta forma, todos obtienen toda la información.

Segundo apartado: Conocer y practicar

Actividad 3: Asociograma

- Tiempo: 15-20 minutos
- Dinámica: En parejas

En parejas, completarán los asociogramas sobre locuciones con hacer(se) para comprobar los conocimientos previos de los estudiantes. La técnica del asociograma ayudará a los aprendices a organizar el léxico en un mapa mental para favorecer su memorización y aprendizaje.

Actividades 4 y 5: Colocaciones con hacer(se)

- Tiempo: 25-30 minutos
- Dinámica: Individual

En esta actividad se presentarán nuevas colocaciones para que las relacionen con su significado, usando el diccionario o internet si lo necesitan, y realizarán una actividad posibilitadora de práctica de las nuevas expresiones.

SESIÓN 2

Actividad 6: Esloganes

- Tiempo: 45 minutos
- Dinámica: parejas / grupos pequeños

Una vez practicadas las expresiones, nos encontramos ante una actividad de producción escrita. Los estudiantes escribirán 4 esloganes usando las nuevas expresiones y acompañándolos de imágenes. A continuación, decidirán cuáles son los más originales. Se puede usar www.mentimeter.com para la realización de un cuestionario interactivo anónimo.

Tercer apartado: Producir

Actividad 7: Expresión e interacción orales

- Tiempo: 45 minutos
- Dinámica: grupos pequeños

Los estudiantes deberán consultar la oferta de viajes en www.weroad.es y ponerse de acuerdo eligiendo un viaje para posteriormente presentarlo a la clase. En su presentación deberán usar las nuevas locuciones aprendidas en clase.

Cuarto apartado: Más allá de la clase

Actividad extra en la que deberán recoger muestras lingüísticas del paisaje lingüístico de su entorno más cercano de expresiones con el verbo 'poner(se)' para hacerles conscientes de los beneficios de fijarse en los mensajes en lengua española que los rodean.

4.2. Respuestas

Actividad 1: Además de las locuciones que aparecen en la actividad 2, algunos ejemplos serían:

- **Locuciones con ‘poner’:** Poner las cartas sobre la mesa / Poner los cuernos / Poner toda la carne en el asador / Poner a alguien en su sitio / Poner la mano en el fuego por alguien / Poner en bandeja / Poner el grito en el cielo.
- **Locuciones con ‘ponerse’:** Ponerse a dieta / Ponerse a punto / Ponerse al corriente / Ponerse al frente / Ponerse colorado / Ponerse como una sopa / Ponerse como un flan.

Actividad 4: 1-B, 2-E, 3-H, 4-J, 5-F, 6-D, 7-I, 8-A, 9-C, 10-G, 11-L, 12-K

Actividad 5: 1. hacerte daño; 2. hace la pelota; 3. hacen caso; 4. hice oídos sordos; 5. hacerse cargo; 6. hizo la vista gorda; 7. haciéndome sombra; 8. haciendo castillos en el aire.

5. Conclusión

Con esta unidad didáctica, hemos trabajado el léxico relacionado con los viajes y las locuciones con los verbos ‘poner’ y ‘ponerse’ partiendo del uso del paisaje lingüístico y practicando todas las destrezas lingüísticas y a través de dinámicas y actividades que fomentan la competencia comunicativa de los estudiantes con el objetivo de hacer conscientes a los alumnos de la importancia de la lengua que les rodea y toda la información cultural que les aporta.

Referencias

ACEVEDO AGUILAR, C (2018). El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: primera aproximación. RUA (Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante). Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/75027> [07/07/2024].

CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones, Anaya.

MA, Y. (2018). El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE. Foro de Profesores de E/LE, número 14. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8249437> [07/07/2024].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [07/07/2024].

Recursos online:

Video de YouTube sobre 'WeRoad': <https://www.youtube.com/watch?v=H5etU3TvMEO>

Página web de 'WeRoad': <https://www.weroad.es/>
 Página web, actividad 4 adaptada de: <https://xn--espao-lextranjeros-ixb.com/12-expresiones-con-hacer-ejemplos-y-un-ejercicio/>

Entrevista de trabajo: objetivo conseguido.

**Propuesta didáctica para la enseñanza-
aprendizaje de las colocaciones en el español
para los negocios y la economía**



Lucía Gil de Montes Garín
→ Universidad de Amberes
y Universitat Pompeu Fabra

Lieve Vangehuchten
→ Universidad de Amberes

- Colocación léxica
- Géneros discursivos
- Español para fines específicos
- Entrevista de trabajo
- Producción oral

La propuesta didáctica presentada se orienta hacia la enseñanza del español como lengua extranjera en el ámbito de los negocios y la economía, con un enfoque en el desarrollo de la destreza de producción oral en la entrevista de trabajo, un género discursivo clave del mundo profesional. La propuesta emplea la pedagogía basada en géneros y busca integrar el aprendizaje de colocaciones léxicas específicas de este contexto. Implementada y evaluada a través de un enfoque de investigación-acción, la propuesta fue adaptada tras recibir retroalimentación de estudiantes y docentes, por lo que se presenta el resultado final.

1. Introducción

En la era actual de globalización y multiculturalismo, la demanda de individuos con habilidades plurilingües y sólidas competencias en alfabetización informacional se ha vuelto más pronunciada que nunca (Martínez-Ávila y Cuevas-Cerveró 2022). Se espera que los profesionales se comuniquen de manera efectiva y crítica en una variedad de contextos profesionales, especialmente orales (intercambios comerciales, reuniones de trabajo, negociaciones, etc.), adaptando su uso del lenguaje a las necesidades y propósitos específicos de cada situación. Este es el objetivo que se comparte con el concepto de enfoque por *géneros*, al ser el género un “hecho sociodiscursivo que remite a una serie de convenciones y recursos pragmlingüísticos compartidos por una comunidad” (Calsamiglia y Tusón 2007, p. 242). Es decir, se trata de un marco donde discurre la comunicación con recursos lingüísticos y extralingüísticos (pragmáticos, interculturales y paralingüísticos) concretos. Por ello, el conocimiento del género es relevante y así lo constata la pedagogía basada en géneros discursivos (Hyland 2007, p. 159), que se incorpora en la propuesta.

«las colocaciones facilitan la precisión y la fluidez en la expresión, a la vez que contribuyen a expandir la competencia semántica, sintáctica y de pronunciación»

Por su parte, el componente léxico-semántico del aprendizaje del español, con fines generales o específicos, supone abrir el camino hacia el alcance de la competencia lingüística y, por tanto, comunicativa. Dentro de este componente, las colocaciones desempeñan un papel muy importante, ya que facilitan la precisión y la fluidez en la expresión, a la vez que contribuyen a expandir la competencia semántica, sintáctica y de pronunciación. Esto se debe a que son un tipo de unidad fraseológica que se caracteriza por la unión habitual de dos o más unidades léxicas (Firth 1957, p. 196). Dicha unión puede tener lugar mediante diferentes categorías gramaticales. No obstante, esta propuesta se centra en las colocaciones formadas por un verbo y un sustantivo (*conseguir un objetivo*, por ejemplo). En este tipo de colocaciones, el sustantivo, que aporta una mayor carga semántica, se denomina base y, por ello, puede ir acompañada de diversas unidades (*colocativos*).

Así pues, la propuesta didáctica se elabora desde la pedagogía basada en géneros discursivos orales, en este caso, la entrevista de trabajo. A la vez que se trabaja este género concreto atendiendo a factores lingüísticos y extralingüísticos, se incorporará el aprendizaje de diez colocaciones léxicas específicas de este contexto de nivel B1. Dichas colocaciones han sido seleccionadas realizando un estudio de frecuencia de los manuales *Emprendedores* (Alonso, González y Ortiz 2019), *Entorno laboral* (De Prada, Marcé y Bovet 2022) y *Meta Profesional Plus* (Díaz, Narvajás, Pérez y Suárez 2023).

Concretamente, se disponen cuatro fases en la propuesta que son (i) la toma de contacto con los contenidos, en la que se determina tanto el objetivo del género como las situaciones de uso; (ii) el descubrimiento de los contenidos, en el que se identifican y analizan los rasgos de la estructura del género, las etapas de construcción y sus características clave; (iii) la comunicación, en la que se establece un desarrollo desde una construcción conjunta y guiada con los compañeros y el docente hasta una construcción independiente, que incluye la escritura y revisión de los discentes de sus propios textos, y, por último, (iv) la reflexión discursiva y cultural, en la que se relacionan las producciones con otros géneros, las diferencias y particulares del género en el territorio hispanohablante y, especialmente, si cumplen o no su fin comunicativo en el contexto. En un se-

La **actividad 2** (*ibid.*, p. 3) está orientada a la visualización del **tráiler de la película** *Requisitos para ser una persona normal*, que puede ser vista íntegramente en la plataforma **Platino Educa** (EGEDA, s. f.), como se observa en la imagen 2.

Imagen 2. Visualización del tráiler de *Requisitos para ser una persona normal* en Platino Educa

The screenshot shows the 'CATÁLOGO. FICHA DE LA PELÍCULA' page on the Platino Educa website. At the top, there is a navigation bar with the logo 'platino EDUCA' and a search bar. Below the navigation bar, the title 'REQUISITOS PARA SER UNA PERSONA NORMAL' is displayed in large letters. To the left of the title is a small image of the movie poster. To the right of the title is a blue button that says 'Disponible en su Territorio'. Below the title, there is a disclaimer: 'Platino Educa ha seleccionado esta obra por sus cualidades pedagógicas. Sin embargo debe advertirse que, debido a la coexistencia de criterios, conceptos y costumbres diversas en los diferentes países, es responsabilidad exclusiva del profesorado valorar si el contenido de la misma reúne los requisitos éticos adecuados para su visionado por los alumnos a su cargo'. Below the disclaimer, there is a video player showing a scene from the movie. To the left of the video player, there are several interactive elements: a star rating system, a 'Valora y comenta' button, a 'Recurso educativo' button, and a 'Clasificación' section. The 'Clasificación' section includes 'Edades: De 13 a 15 años. De 16 a 17 años', 'Selecciones: Formación en valores', and 'Temáticas: Convivencia escolar y cultura de paz'.

Previamente, se explica el propósito que se persigue con dicha visualización, que es la explotación de su contenido semántico, léxico y discursivo. En este caso, la idoneidad del tema del tráiler supone una actividad motivadora con la que se trabajan dos preguntas: “¿Dónde se encuentra María?” y “¿Quién es el hombre y qué preguntas le hace a María?”. Estas dos preguntas inician la participación del estudiantado y la contextualización de la entrevista de trabajo y de las colocaciones, pues las respuestas son “María se encuentra en una entrevista de trabajo” y “El hombre es el entrevistador, que pregunta «¿Y usted cree que cumple todos esos requisitos?»”. *Cumplir un requisito* es una colocación, por lo que se puede, con ella, definir y presentar qué es este concepto.

2.2 Actividades de descubrimiento de los contenidos

En la **actividad 3** (*ibid.*, pp. 4-7), el objetivo es conocer en profundidad la estructura del género de la entrevista de trabajo, para lo que se recomienda profundizar en el recuadro explicativo (*ibid.*, p. 2), que puede ir acompañado de una explicación del docente que oriente el proceso. El discente debe comprender por qué se selecciona la entrevista de trabajo, cuáles son sus características y cuáles son los resultados de aprendizaje esperados al final de la propuesta didáctica. Por lo que respecta a la actividad en sí, esta aporta otro modelo de entrevista de trabajo escrita, por lo que forma parte del andamiaje que conlleva la pedagogía basada en géneros. En ella, el objetivo es determinar a qué parte de la entrevista corresponde cada intervención. No obstante, cabe destacar que existen algunas intervenciones que pueden darse en varios momentos, por lo que se pedirá a los estudiantes que justifiquen su respuesta. En ocasiones, los aprendientes mues-

tran dificultades en asociar la forma conjugada con la forma básica (<[verbo en infinitivo]+[sustantivo en singular]>), por lo que, además de vincular la situación comunicativa a la colocación, el docente puede pedir a los estudiantes que presten atención a los cambios de estas formas con respecto a la primera parte de la actividad. Para descifrar el significado, se dispone de la situación comunicativa explicativa y de la imagen, lo que facilita la asociación.

En la **actividad 4** (*ibid.*, pp. 6-9), el objetivo es familiarizarse con el *Diccionario combinatorio práctico del español* (Bosque 2011). El diccionario proporciona precisión y variedad en el léxico, que son cuestiones que pueden fomentarse desde niveles iniciales. Por lo que respecta al acceso del discente al diccionario, se añade un código QR en el que se ha incluido un archivo simplificado de la herramienta, pues no se incorporan todas las páginas del diccionario, sino solo las que son necesarias para desarrollar la actividad. Cada página incluye un recuadro que marca la entrada y el segmento de unidades que se adecúa a las posibilidades semánticas de cada oración. El trabajo del estudiante es discernir cuál o cuáles son las unidades del segmento que pueden combinarse con mayor frecuencia con la base, es decir, se profundiza en la definición de colocación, como se observa en la imagen 3.

➤ Imagen 3. Actividad con el uso del diccionario colocacional

4. Escribe el verbo que falta en cada grupo de palabras marcado en negrita.
Para realizar esta actividad con la ayuda del diccionario, usa este código QR. Te llevará a algunas de las páginas de *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*.



Después, escribe cada colocación en la forma básica ([verbo en infinitivo] + [artículo si es necesario] + sustantivo). Por ejemplo: “Ana **cumple los requisitos del trabajo”.
Forma básica: “cumplir un requisito”.**

Un camarero un salario promedio de 1.800 € mensuales. Forma básica:	
Más de la mitad de los jóvenes españoles un puesto de trabajo por debajo de su formación Forma básica:	

La reflexión lingüística desarrolla las destrezas hacia un nivel más avanzado, pues no solo se seleccionan bases que se han aprendido previamente, sino también otras nuevas. Para el trabajo con la forma, se pide a los estudiantes que, además de la escritura de la colocación en su forma conjugada, encuentren la forma básica. Finalmente, se ha incluido un esquema microestructural del diccionario con el que se trabaja y una explicación breve y simplificada de los componentes y

de la organización de la información para dar autonomía al estudiante, aunque el docente debe asistir y guiar, sobre todo, las primeras búsquedas (*ibid.*, pp. 7-8).

La **actividad 5** (*ibid.*, pp. 9-12) tiene como objetivo revisar y consolidar las colocaciones, a la vez que se descubre otro género propio del ámbito del mercado laboral. De forma colaborativa, se pretende describir un perfil de la red social profesional LinkedIn. A nivel discursivo, la red social es un ejemplo de comunicación multimodal cuya presencia en el mercado laboral es cada vez más importante. Del mismo modo, se trata de una comunicación multimodal y 4.0. En la actividad, se incorporan para la descripción en parejas dos perfiles con tres secciones seleccionadas, pues la presentación, la formación y la experiencia son las más relevantes para la entrevista de trabajo. Así, se facilita el manejo de la información en el tiempo limitado de la actividad, como se observa en la imagen 4. Se pone a disposición del estudiante la dirección completa de cada perfil para consultarlo por completo, por lo que se exige que este tome un papel activo.

Imagen 4. Actividad con el uso de plataformas con perfil profesional

5. Elige, junto a un/a compañero/a, uno de estos dos perfiles y preséntalo a la clase usando todas las colocaciones aprendidas.

Perfil 1

Alberto Alonso Regalado
 Presidente Ejecutivo en GRUPO VALIA - Asesores Patrimoniales, Empresariales y Financieros Experto en #GestionPatrimonial
 #MercadosFinancieros #Estrategia #Proyectos #Empresas #Financiacion #FamilyOffice #Instituciones
 Madrid y alrededores · [Información de contacto](#)
 Más de 500 contactos

+ Seguir Enviar mensaje Ir a mi sitio web Más

Perfil mejorado con Premium

Acerca de
 Especialidades: Banquero Privado Patrimonial-Family Officer, Experto en Inversiones Financieras, Asesor Económico en Instituciones Religiosas, Consultor de Empresas Familiares, Consultor Estratégico Empresarial y Financiero. Captación de Recursos Financieros y Patrocinios. Desarrollo y Gestión de Fundaciones. Profesor de Finanzas Empresariales y Mercados Financieros. Asesor especializado en el mundo del Deporte y en el mundo del... ver más

2.3 Actividades comunicativas

En esta fase propiamente comunicativa, se potencian actividades de discusión y debate tanto en parejas como en grupos. La **actividad 6** (*ibid.*, p. 12) consiste en agrupar a tres o cuatro personas para que compartan sus experiencias laborales, mencionen para qué empresas han trabajado y discutan algunas diferencias interlingüísticas que hayan encontrado en las entrevistas. Del mismo modo que en la actividad de trabajo con el tráiler, se evalúa que el contenido transmitido sea relevante, coherente y cohesionado principalmente, así como adecuado al registro y correcto lingüísticamente. Por ello, la evaluación será formativa.

La **actividad 7** (*ibid.*, p. 13) se plantea como una discusión colectiva. Los objetivos son la formulación de preguntas y la narración de experiencias que jus-

tifiquen el orden. Sería interesante observar si los estudiantes realizan cambios de la forma básica a la conjugada y si incluyen información adicional que motive la elección del orden. Por su parte, la **actividad 8** (*ibid.*, pp. 13-14) presenta dos ofertas de trabajo pertenecientes a dos empresas diferentes, Adecco (Wizbii s.f.) y Cepsa (s.f.), y similares a las que los estudiantes buscarán al iniciar su carrera profesional, como se observa en la imagen 5. La estructura de las ofertas se trabaja por medio de la destreza de comprensión escrita, pues detecta si el estudiante ha comprendido el contenido de las ofertas y localiza la información en las distintas secciones.

➤ Imagen 5. Actividad con el uso de ofertas de trabajo

8. Las ofertas de trabajo son muy frecuentes en el mundo laboral. Estas son diversas en formato, pero todas incluyen los datos para describir al tipo de candidato necesario para la vacante, es decir, el puesto de trabajo disponible. Aquí tienes un ejemplo:

Lee las dos ofertas de trabajo anteriores y completa la tabla.

¿En qué oferta/s...	Adecco	Cepsa	En las dos
se exigen conocimientos de inglés?			
se ofrece un contrato inmediato?			
se requiere, al menos, un título superior?			
se necesita haber trabajado ya anteriormente en un campo relacionado?			

En la **actividad 9** (*ibid.*, p. 14), se precisa la creación de cuatro grupos, de los que dos de ellos simulen ser los entrevistadores y los otros restantes, los entrevistados. Esta supone otra forma de andamiaje más para la realización de la actividad once, pues se realiza de forma oral y prepara para la formulación de respuestas instantáneas, es decir, sin preparación. Esto implica que, en primer lugar, los estudiantes entrevistadores formularán las preguntas que han creado y los entrevistados deberán crear una respuesta para cada una en ese momento y en conjunto. Por el contrario, cuando sea el turno de los entrevistados, estos enun-

ciarán su respuesta y los entrevistadores elaborarán, también al instante, una pregunta para cada respuesta. Por otro lado, en la **actividad 10** (*ibid.*, pp. 14-15), el discente trabaja la comprensión escrita, pues se indaga en las características genéricas (interlocutores, estructuración, temas y registro) y el objetivo del texto. Esto implica que el interés se aleja del contenido para acercarse a lo formal. Por tanto, la actividad requiere una reflexión metadiscursiva de los estudiantes. La entrevista sirve como otro modelo del producto final que deberán realizar en la siguiente actividad.

El objetivo de la **actividad 11** (*ibid.*, p. 15) es elaborar una entrevista de trabajo por parejas, en la que los estudiantes deben poner en práctica los conocimientos aprendidos tanto discursivos como colocacionales. Para realizarla, se ponen a disposición dos ofertas de trabajo de dos grupos empresariales distintos, de las que deben seleccionar una (cf. actividad 8). La evaluación de esta actividad se lleva a cabo por medio de la rúbrica adjunta, en la que se combinan tanto elementos discursivos como elementos léxicos. Este instrumento de evaluación se divide en las tres dimensiones de la comunicación, a saber, sociocultural, pragmática y lingüístico-textual. Esta se inspira en la propuesta de Acosta Ortega y García Balsas (2023, pp. 20-22). No obstante, la rúbrica sufre importantes modificaciones, pues cambia el género textual y, con ello, el propósito, el contexto y los interlocutores. En la propuesta para esta actividad, a cada dimensión se dedican distintos criterios o descriptores, que se dividen en una descripción de los indicadores de logro para el entrevistador, marcada en números arábigos, y una para el entrevistado, marcada en números romanos, como se observa en la imagen 6.

Rúbrica para evaluar la producción oral

Entrevista para obtener un puesto de trabajo	
Criterio	Indicadores de logro
El participante en la negociación...	
DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL	
1. En la entrevista se responde y se pregunta de forma sólida y crítica.	1. Explica con claridad su interés en el puesto. 2. Justifica su candidatura y expresa una variedad de opiniones e ideas que enriquecen la pregunta. 3. Es capaz de convencer al entrevistador. 4. Aporta ejemplos en sus respuestas y estas son suficientemente extensas. I. Las preguntas son adecuadas al objetivo de la entrevista. II. Las preguntas se elaboran en orden y son apropiadas para el candidato. III. Elabora preguntas aptas para el entrevistado. IV. Aporta preguntas y contribuye si el candidato no las comprende.
2. La entrevista persigue obtener el puesto de trabajo.	5 y V. Busca un acuerdo final (flexibiliza y acerca posturas para llegar a un fin común).

Imagen 6. Rúbrica para evaluar la producción oral

Los criterios prestan atención, especialmente, a la estructura discursiva y al componente léxico-semántico, así como al registro, a la seguridad en la producción, a la argumentación, al uso correcto de pausas, a la ortofonía o a la cinésica. Además de la puntuación, el docente deberá justificar y debatir con los estudiantes la puntuación ofrecida.

2.4 Actividades de reflexión discursiva y cultural

La **actividad 12** (*ibid.*, p. 16) propone una discusión grupal sobre la realización de la entrevista de trabajo en el aula, como se observa en la imagen 7. Se indaga acerca de los documentos o fuentes que han servido para la documentación, con el fin de que se compartan a todos los estudiantes; la experiencia en clase, para controlar los sentimientos de ansiedad y estrés que suelen generar las producciones orales; las diferencias y similitudes de las producciones, para que se identifiquen puntos de mejora entre los propios compañeros.

Imagen 7. Actividad de reflexión discursiva

12. PONEMOS EN COMÚN.

- ¿Qué documentos has necesitado para realizar la entrevista?
- ¿Cómo ha sido la experiencia de la entrevista de trabajo en clase?
- ¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre tu entrevista con tu compañero/-a y el resto de las entrevistas?
- Según tu opinión, ¿has cumplido los criterios de evaluación de la actividad 11?

La **actividad 13** (*ibid.*, p. 16) prepara al estudiante para abordar las diferencias culturales de la entrevista de trabajo. Para ello, se le proporciona al estudiante una infografía creada a partir de diversas páginas web (ISIC 2022; Jale 2024) que describen el proceso de la entrevista de trabajo en España y aportan diferencias a escala internacional, lo que permite discutir sobre ellas. Estas diferencias no solo resultan enriquecedoras desde el punto de vista sociocultural, sino también útiles para la futura vida laboral internacional de los estudiantes.

La **actividad 14** (*ibid.*, p. 17) pone en práctica la comprensión oral en un audio. En esta actividad, se pone de relevancia la reflexión cultural teniendo en cuenta dos preguntas específicas (“¿Cómo es la relación con sus jefes?” y “¿La relación es similar a la de sus países?”) a las que responden un hablante de Estados Unidos y un hablante de México. El audio contiene una breve conversación en la que se cuenta la situación de dos empleados. El texto está creado ad hoc para la actividad, incluyendo marcadores característicos de la oralidad como “oye”, “bueno”, etc. La pista de audio se ha creado mediante un sistema de inteligencia artificial denominado LOVO AI, que permite seleccionar la variedad diatópica del español con la que se quiere trabajar.

La última actividad de esta propuesta, la **actividad 15** (*ibid.*, pp. 17-18), vuelve a ser grupal. El objetivo es trabajar con las cuestiones que pertenecen a los derechos de los trabajadores y cuya pregunta en una entrevista de trabajo es ilegal en España, según indican la *Constitución española* y la *Ley de infracciones y sanciones* (art. 16). Del mismo modo, los estudiantes pueden enriquecer la discusión añadiendo otras preguntas inadecuadas, como se observa en la imagen 8.

Imagen 8. Actividad de reflexión sociocultural

15. CONSTRUIMOS ENTRE TODOS. Estos personajes no han tenido una muy buena entrevista de trabajo. ¿Qué pregunta piensas que le han hecho? ¿Es adecuada o suele hacerse en tu país? Por grupos, cread una respuesta para estas preguntas y que expresen los sentimientos de cada personaje.



3. Conclusión

Esta propuesta didáctica tiene como objetivo el desarrollo de la competencia oral. En definitiva, con ella, se pretende realizar una contextualización genérica de la entrevista de trabajo, y trabajar con el significado y las formas colocacionales. Por todo ello, el aprendizaje genérico se vuelve una reflexión conjunta, tanto lingüística como comunicativa y sociocultural, que debe realizarse de forma progresiva, gracias a los cuatro bloques divisorios de la propuesta.

Referencias

- ACOSTA-ORTEGA, L. Y GARCÍA BALSAS, M. (2023): "Establecer criterios para evaluar la interacción oral: desde la pedagogía de los géneros discursivos a la práctica en el aula". En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, n.º 17(35). <https://doi.org/10.26378/rmlael1735549>
- ALONSO, G., GONZÁLEZ, M. Y ORTIZ, S. (2019). *Emprendedores 1. Curso de español para profesionales*. SGEL.
- BOSQUE, I. (dir.). (2011 [2006]). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo, segunda edición*. Ediciones SM. En línea: <https://free.qrplanet.com//media?f=591dafd5678318f5719b6bb28546cf43&sid=9461798> [consulta 13/09/2024].
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (2007). *Las cosas de decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- DE PRADA, M., MARCÉ, P. Y BOVET, M. (2013). *Entorno laboral*. Edelsa.
- DÍAZ, E., NARVAJAS, E., PÉREZ, P. Y SUÁREZ, M. (2023). *Meta profesional A1-A2 (edición internacional). Español para fines profesionales*. Ernst Klett Sprachen.
- FIRTH, J. R. (1957). *Papers in Linguistics*. OUP.
- HYLAND, K. (2007): "Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction". En *Journal of Second Language Writing*, n.º 16(3), pp. 148-164. <https://acortar.link/OWOXfn>
- ISIC: 12 claves para afrontar tu primera entrevista de trabajo. En línea: <https://acortar.link/QVRp3B> [Consulta 15/04/2024].
- JALE: Work culture in Spain: Your 10 rules guide. En línea: <https://acortar.link/9C2i6A> [Consulta 15/04/2024].
- MARTÍNEZ-ÁVILA, D., Y CUEVAS-CERVERÓ, A. (2022): "Alfabetización informacional crítica: Una corriente política cada vez más necesaria". En *Anuario ThinkEPI*, n.º 16.

Despegue del nuevo programa educativo en los Países Bajos: un futuro ya en marcha



Mayte Ibáñez Morocho

→ Formadora de profesores de lenguas extranjeras y didáctica de ELE

Radboud Docenten Academie

→ Profesora de español en O.R.S. Lek en Linge

- Comunicación intercultural en línea
- Integración nuevo programa
- eLIVE

Después de varias décadas sin cambios, el Ministerio de Educación de los Países Bajos ha aprobado la necesidad de revisar los contenidos del programa de examen de todas las materias y en todos los niveles de secundaria. Para los profesores de lenguas extranjeras, llevar los nuevos contenidos a clase puede resultar un reto.

En este artículo se presenta una propuesta didáctica de integración de los tres nuevos pilares (cuatro destrezas, conciencia lingüística y cultural) que formarán el programa. Se trata de un ejemplo testado de comunicación intercultural en línea usando la plataforma europea del proyecto eLIVE. Estas conexiones internacionales guiadas por el profesor tienen varios efectos positivos para el alumnado. Asimismo, sus actividades hacen el aprendizaje más atractivo y brindan una gran oportunidad para practicar con la lengua y experimentar con las culturas de manera activa y significativa. Además, repercuten en el enriquecimiento personal del alumno al conocer a otros, así que tienen la capacidad de transformar la forma en que los alumnos entienden y se relacionan con el mundo, desde un entorno más inclusivo, respetuoso y colaborativo.

1. Introducción: “el gusto por algo abre la puerta al conocimiento”

«hacer el aprendizaje algo más atractivo, que brinde la oportunidad de practicar de manera activa y significativa»

Desde mi adolescencia siento una fuerte pasión por aportar mi granito de arena a la mejora e innovación en el sector de la educación. Reconozco que fui la adolescente más desmotivada e incomprensida del aula. Mi curiosidad despertó cuando me fui de *au-pair* a Francia, donde descubrí que experimentar con lo aprendido abriría mil puertas en mi vida y marcaría nuevos destinos. Despertar mi curiosidad por otras lenguas y culturas me ayudó a encontrar la motivación, a determinar mi trayectoria y filosofía profesional.

Modestamente orgullosa reconozco que llevo 17 años siendo una profesora de ELE en secundaria que disfruta de lo que hace. También soy formadora de profesores en el máster educativo en la Universidad de Nimega. Pero sin duda, el puesto donde he podido desarrollarme profesionalmente ha sido formando parte de la Comisión de innovación del programa de secundaria (*vakvernieuwingscommissie*, SLO) diseñado en los últimos dos años en los Países Bajos.

Actualmente imparto talleres donde fusiono los conocimientos adquiridos con ejemplos prácticos. No es casualidad ya que en 2015 hice mi tesina de máster en la Universidad de Utrecht sobre el impacto motivacional de la comunicación intercultural. Convencida de que aquello funcionaba, no abandoné nunca al equipo ni dejé de aprender con mis alumnos. Hoy todo tiene aún más sentido. Hacer el aprendizaje algo más atractivo, que brinde la oportunidad de practicar de manera activa y significativa. Descodificar mensajes y comportamientos de la lengua y las culturas que aprenden, muchas veces ajenos a los suyos diarios. Llevar esta filosofía al aula de ELE tiene un claro impacto en la motivación intrínseca del alumno. Observo en mi práctica que la integración de los tres pilares del nuevo programa es factible. La unidad didáctica que aquí presento es un ejemplo para inspirar a otros profesores de lenguas extranjeras.

«observo en mi práctica que la integración de los tres pilares del nuevo programa es factible»

2. Actualización del programa de secundaria en los Países Bajos

Teniendo en cuenta la velocidad a la que cambia nuestra sociedad, cuesta creer que nuestro programa actual no ha sufrido grandes cambios, sigue vigente desde hace más de tres décadas. El Ministerio de Educación de los Países Bajos ha dado la orden a SLO (*Stichting Leerplan Ontwikkeling*) de revisar los contenidos del programa de examen de todas las materias y en todos los niveles del sistema educativo de secundaria (*Havo, Vwo, Vmbo*). Los objetivos de la actualización de los programas de exámenes deben contribuir a la igualdad de oportunidades para los estudiantes, hacer de puente hacia la educación superior y fomentar las capacidades sociales. Además, otro objetivo fundamental es reforzar la posición de las lenguas desde un contenido más interesante, que despierte la curiosidad en los alumnos y que, como consecuencia, deseen optar por estudios o carreras profesionales en esta disciplina.

En un plazo máximo de 24 meses debieron ser entregadas las primeras versiones de programas de exámenes para todas las asignaturas. Dentro de la comisión de Lenguas Extranjeras Modernas tres personas representaron el español, al igual que el número de representantes para el francés, alemán o inglés. Para otras lenguas como el turco, italiano, ruso o árabe, la representación, debido al número

de estudiantes en el país, fue menor. Teniendo en cuenta que el español en los Países Bajos sigue siendo una lengua que aún no ha llegado a todos los centros de secundaria, se puede decir que la representación fue muy agradecida.

El trabajo de la comisión siempre fue reforzado por un grupo de expertos, investigadores y profesores involucrados en mantener la calidad del programa durante todo el proceso. La ciudadanía y la alfabetización digital sirvieron de cimiento interdisciplinario dentro de los programas de exámenes.

2.1. ¿Qué cambios habrá en el examen de ELE en secundaria?

Muchos de los contenidos que tratamos en secundaria seguirán siendo vigentes, pero no podemos ignorar que el rol del profesor cambiará debido a los avances tecnológicos. Estudiar lenguas y culturas deberá ser abordado desde una perspectiva diferente, con un enfoque que ayude a desarrollar la conciencia intercultural y lingüística del alumno.

Los nuevos programas de examen serán específicos para cada idioma pero, al mismo tiempo, están coherentemente alineados con otras lenguas y entre tipos de escuelas o itinerarios de aprendizaje a través de un mismo marco básico:

- El programa con el que se debe cumplir al final de cada ruta de secundaria estará formado por tres ámbitos: **Comunicación, Conciencia Lingüística y Conciencia Cultural**. Estos tres ámbitos estarán congruentemente integrados.
- Se entiende como **conciencia lingüística** la comprensión del lenguaje como fenómeno y en relación con uno mismo. Algunos de los elementos que se tratarán son: las similitudes y diferencias entre idiomas, la variación lingüística (*vwo*¹), la influencia del uso de la lengua en los destinatarios (*vwo*), los procesos de aprendizaje de idiomas y el repertorio multilingüe.
- Cuando se habla de **conciencia cultural** se incluyen elementos como la ficción y literatura, o los aspectos culturales a través de diversas fuentes (textos, películas, canciones, etc.) pero también las propias experiencias vividas por el alumnado.
- La **evaluación** de los niveles de competencia estará vinculada a determinados niveles mínimos del MCER. La distribución del peso del programa escolar y el examen nacional será otra e incluso se diseñarán nuevos métodos de evaluación.
- La activación del pensamiento crítico con relación a la **comunicación digital** y uso de herramientas digitales serán objetivos integrados en el programa. En los niveles más altos (a partir de B1 del MCER) también se tratará la alfabetización informacional.

El programa de examen para lenguas se asienta durante los primeros niveles de secundaria (*onderbouw*) y se vincula a los cursos superiores (*bovenbouw*) teniendo en cuenta el orden, la redacción y la conciliación de los niveles del MCER. Además, se ha conseguido un buen equilibrio entre las diferentes rutas (de

«estudiar lenguas y culturas deberá ser abordado desde una perspectiva diferente»

1. Vwo: nivel de bachillerato en secundaria

formación profesional a bachillerato) para que el alumno tenga la posibilidad de avanzar de un trayecto a otro.

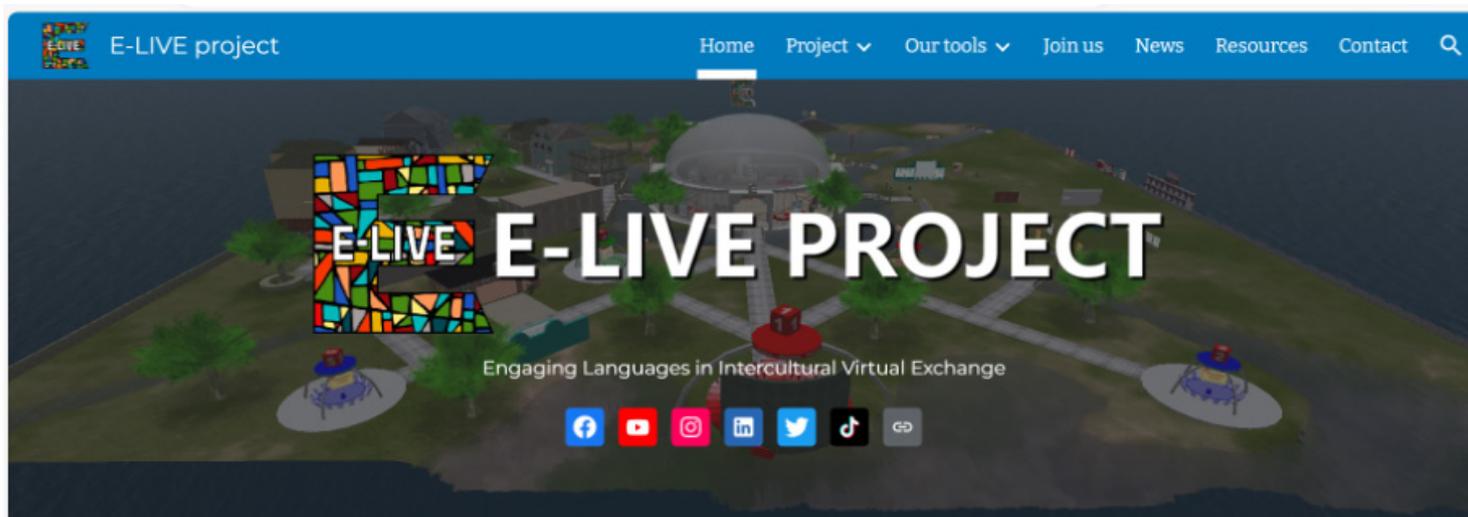
2.2. ¿Qué consecuencias tiene este cambio para el profesor de ELE?

Lo más aconsejable para el profesor de ELE es empezar a experimentar con los nuevos contenidos. Son ya muchos los que están participando en talleres y jornadas de estudio para encontrar inspiración y empezar a llevar a la práctica los nuevos contenidos. La dirección de un centro educativo también puede sopesar si quiere formar parte de la fase de prueba mostrando su interés mediante el envío de un correo electrónico a: beproevenexamenprogramma@slo.nl.

2.3. ¿Qué materiales o proyectos existentes cumplen ya con los requisitos del nuevo programa?

Aunque algunas editoriales están siguiendo ya el proceso de desarrollo del nuevo programa, son muchos los profesores creativos que prefieren no esperar a este libro de texto y empezar a diseñar por su cuenta tareas unidas a los nuevos dominios.

La buena noticia es que ya tenemos propuestas muy aptas para esta integración. A continuación se presenta un ejemplo de unidad didáctica que cumple con varios de los objetivos del nuevo programa de examen en los Países Bajos. Se trata de una propuesta puesta ya reiteradamente en práctica y con efectos muy positivos en la motivación y el aprendizaje del alumno de ELE.



3. ¿En qué consiste el proyecto eLIVE?

“El **proyecto E-LIVE** reúne a expertos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el intercambio virtual intercultural, la formación de docentes, la educación escolar y la pedagogía mejorada por la tecnología de Francia, los Países Bajos y España. El consorcio aborda la innovación pedagógica digital crucial y las necesidades sociales para mejorar el desarrollo de competencias comunicativas interculturales inclusivas y las alfabetizaciones digitales a través de la integración pedagógica de proyectos de intercambio virtual en instituciones de formación de profesores de idiomas y escuelas.” (<https://sites.google.com/view/eliveproject>)

Ya son muchas las investigaciones realizadas que confirman, según el modelo de Byram (1997)², el desarrollo de la competencia intercultural en el alumno, debido a la inmersión lingüística y cultural. Para ello, la motivación y una actitud positiva son claves para desarrollar dicha competencia y adquirir la nueva lengua.

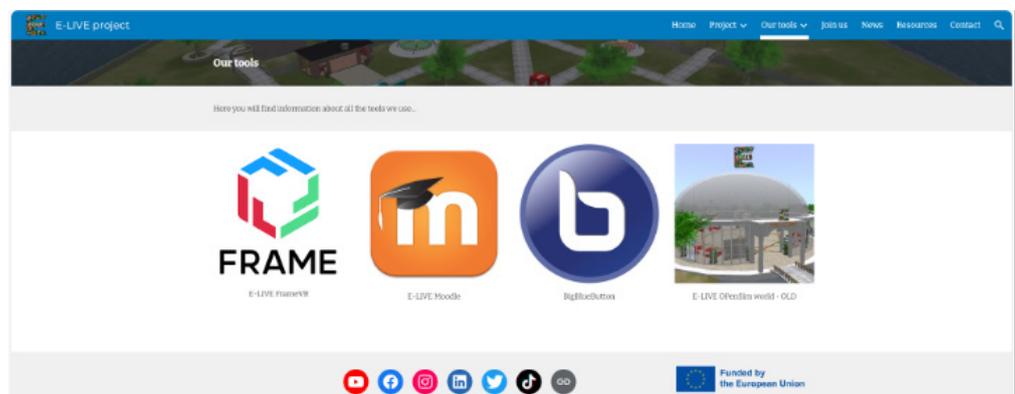
↳ Byram (1997)

actitudes
conocimiento
destrezas de descubrimiento e interacción
destrezas de interpretación y relación
conciencia cultural crítica

3.1. ¿Qué ofrece la plataforma de eLIVE?

El profesor de lenguas extranjeras puede expresar su interés en el proyecto poniéndose en contacto a través de este correo (info@eliveproject.eu). El profesor recibe el acompañamiento profesional del equipo, quien se encarga de buscarle un centro educativo que se adapte a sus necesidades. Es importante tener claro con qué alumnos se quiere poner en práctica la comunicación intercultural, los objetivos didácticos y el nivel de dominio de la lengua del alumno. La comunicación se puede organizar con el país europeo de la lengua meta o con otro país para que los estudiantes se comuniquen en lengua franca o vehicular.

Son varias las herramientas digitales de las que se dispone al ser profesor usuario de eLIVE, entre otras: Frame VR, Moodle o BigBlueButton. Para acceder a todas sus posibilidades tecnológicas debe haber un registro exhaustivo de los alumnos y los padres deben firmar un consentimiento para usar el entorno. De esta forma se puede garantizar que el proyecto cumpla con los requisitos pedagógicos del sistema educativo.



Gracias a este proyecto de intercambio virtual, cualquier alumno tiene acceso a conocer otros mundos, sin importar su situación económica y sin necesitar

2. Byram, M. 1997. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Bristol: Multilingual Matters.

de un tren o avión para descubrir las culturas de la lengua meta. Se entiende aquí la definición de cultura como un concepto dinámico continuamente cambiante de un grupo de personas dentro de un contexto.

4. Unidad didáctica con eLIVE

En esta unidad didáctica el alumno debe organizar un intercambio con un alumno nativo español. Buscar esta colaboración con un centro educativo en el país de la lengua meta supone un enriquecimiento cultural para nuestros alumnos neerlandeses. Para los alumnos nativos de la lengua, además de esto, es una forma de practicar el inglés con los estudiantes de los Países Bajos. En este apartado se explica paso a paso cómo se lleva a cabo la integración del proyecto en las clases de ELE.

4.1. Integración en el currículo

Normalizar la comunicación intercultural debería ser integrado en el currículo desde los primeros niveles y contactos con la lengua extranjera. La lengua y la cultura son aspectos inseparables que el alumno debe reconocer desde el principio. Hacer un hábito normal el hablar en la lengua meta, aunque sea en pequeñas dosis, pero de forma consecuyente, es algo que ayuda a desarrollar confianza al aprendiente de ELE. Los efectos de esta continuidad se aprecian durante las evaluaciones formativas en el nivel de fluidez de la expresión oral.

Los momentos de contacto se planifican en diferentes clases y niveles, tanto de cuarto (4vwo/havo) como de primero de bachiller (5vwo) en nuestro caso. Durante el segundo y tercer periodo del curso escolar se programan quedadas virtuales internacionales. El primer periodo puede resultar muy útil para la preparación de las tareas y los acuerdos.

4.2. Toma de decisiones y acuerdos con tu pareja internacional

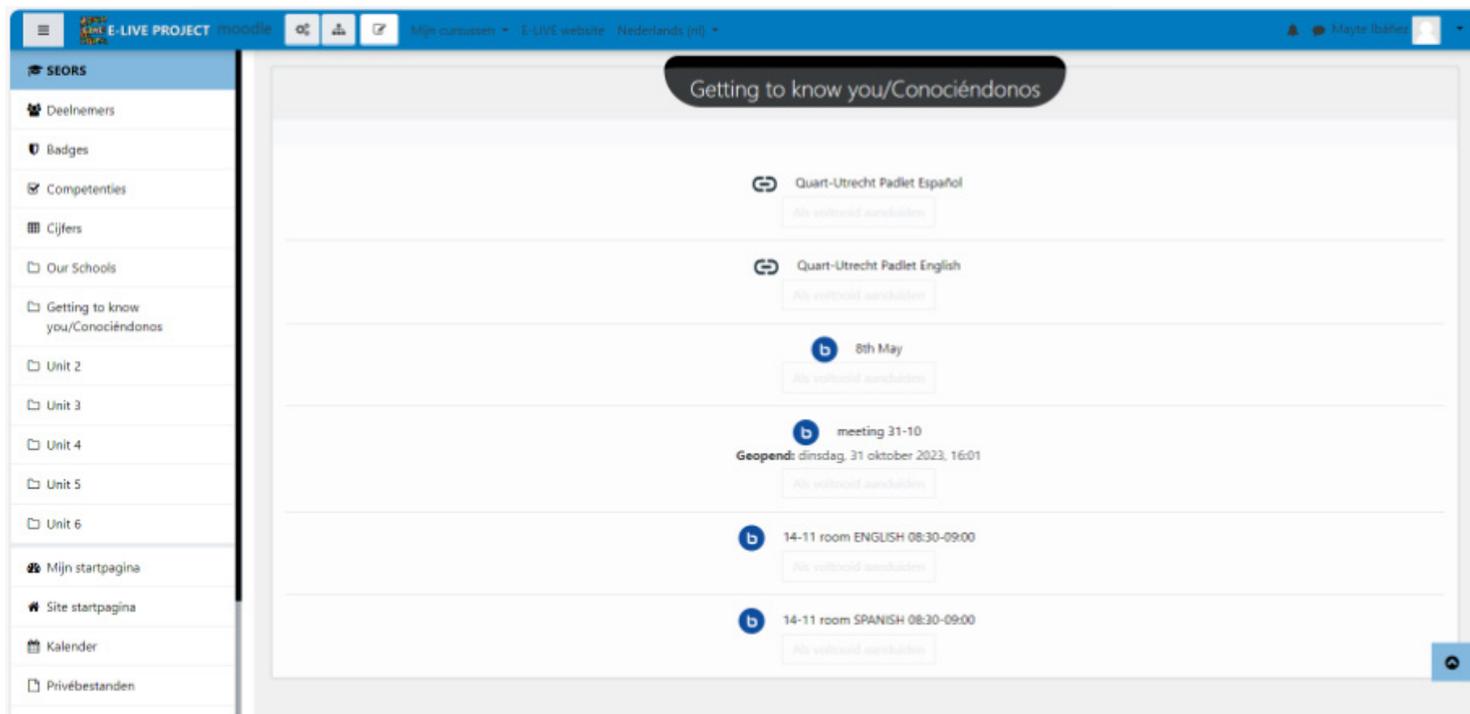
Para la puesta en marcha del proyecto se necesita llegar a acuerdos con el centro educativo colaborador. Los coordinadores de proyecto se encargan de facilitar un entorno digital para los profesores y agendar varias citas para llegar a los acuerdos. Cada profesor expone su situación: número de alumnos, nivel del castellano, objetivos didácticos, fechas y horarios escolares...etc. A través de un documento se comparan estas expectativas y se llega a un consenso. En este caso trabajamos con un centro de secundaria, el Colegio San Enrique, cercano a la ciudad de Valencia (España).

4.3. Una herramienta tecnológica para cada fase

Para organizar la comunicación intercultural de una forma gradual, hacemos uso de varias herramientas tecnológicas que nos ofrece la plataforma eLIVE. El proceso paulatino de comunicación lleva el siguiente orden:

- a. Comunicación asincrónica (pre-tarea): los alumnos practican la destreza escrita intercambiando información básica a través de un Padlet en el Moodle que ha sido creado especialmente para ti. Este primer contacto se puede usar para presentarse personalmente e intercambiar fotos, dibujos o música.

Ejemplo: Preséntate a tu pareja internacional. Describe quién eres y qué quieres aprender de esta experiencia. Puedes escribir, cargar una imagen significativa para ti y/o compartir una breve grabación de audio o vídeo (usando tu móvil). Trata de reaccionar a las publicaciones de al menos dos colegas internacionales.

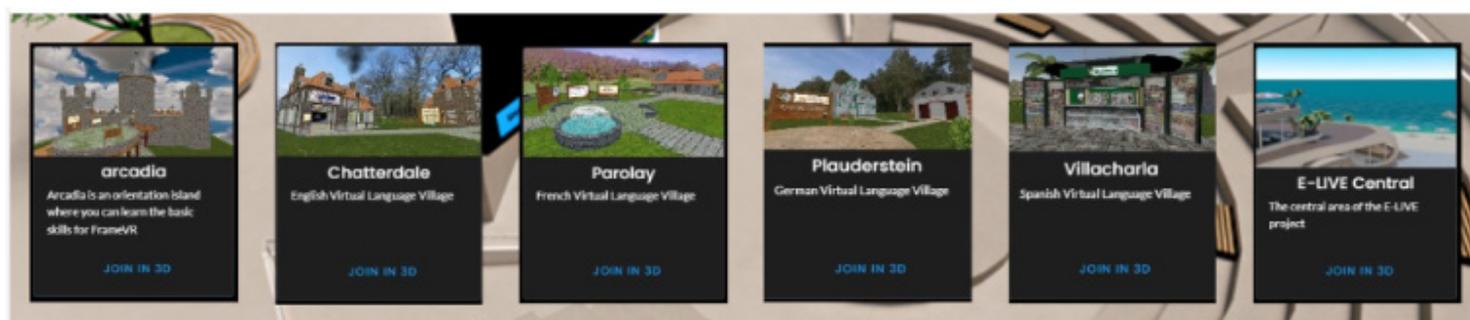


b. Comunicación sincrónica a través de un videojuego Frame (tarea 1): los alumnos eligen un avatar personalizado para contactar en un entorno virtual escenificado y adaptado a cada lengua. El profesor de ELE organiza una tarea de intercambio (mediación) de información que deben cumplimentar. Usar un avatar ayuda al alumno a centrarse en la comunicación ahorrándoles el sofoco de un encuentro cara a cara.

Ejemplo: ¡Aquí es donde comienza un gran juego de roles!

Alumno X: Camina por la Isla Villacharla y busca la horchatería Santa Catalina. Haz tu pedido y pide la cuenta para pagar en efectivo.

Alumno Y: Eres el camarero de la horchatería Santa Catalina. Explica a tu cliente que no tienes el sabor que ha pedido y ofrécele una alternativa. Informa que solo se puede pagar con tarjeta.





c. Comunicación sincrónica online (tarea 2): una vez que se ha roto el hielo en las fases a y b, el alumno siente la curiosidad de conocer a su nativo interlocutor. Los profesores de varios países crean los dúos y espacios virtuales (Big Blue Button rooms) privados. Para estas conversaciones pueden sentarse de dos en dos y usar la 'chuleta de *fillers* comunicativos' (o muletillas) que les ofrece su profesor de ELE.

Ejemplo: Formula varias preguntas a tu interlocutor nativo sobre sus preferencias y cuenta sobre las tuyas propias acerca del tema tratado en clase (cine, música, aficiones...etc.). Intercambia opiniones y razones, usa la comunicación no verbal y tu repertorio lingüístico, improvisa y negocia para llegar a la comprensión.



d. Reflexión en el aula (post-tarea): los alumnos discuten durante la clase sobre las similitudes y diferencias culturales encontradas. El rol del profesor

aquí es estimular el diálogo desde el respeto y la comprensión. Desde el punto de vista comunicativo, eLIVE ofrece la oportunidad de hacer grabaciones de las conversaciones de una forma segura y regulada, por lo que el profesor tiene la posibilidad de hacer un análisis a posteriori y ofrecer retroalimentación al alumno para su propia autorregulación en el proceso de aprendizaje.

Ejemplo: Marca en esta transcripción de tu propia conversación con el nativo dos momentos que te resultaron embarazosos o complicados. Reflexiona sobre el porqué (falta de vocabulario, interrupción ambiental) y anota la posible solución para la siguiente conversación (uso de muletillas, recurrir a otra lengua o describir la palabra olvidada).

4.4. Plantillas de tareas listas para llevar a clase

En la página web se dispone de una serie de ejemplos de tareas listas para llevar a clase en diferentes niveles (A1-B2) y temáticas, que son adaptables a cada grupo. En las próximas páginas se proporciona un ejemplo ya puesto en práctica de comunicación sobre el medio ambiente y las películas.



Conociéndonos: adivina quién

- Nivel: A1-A2
- Comunicación **síncrona** (BBB)

Resumen de las actividades: Los alumnos preparan unas breves tarjetas de identificación para presentarse a un/a compañero/a. Estas se intercambian en la fase previa a la tarea entre escuelas. Durante la interacción en vivo, los alumnos se presentan en grupos pequeños y sus compañeros de la otra escuela anotan información en una cuadrícula de escucha para compararla con las tarjetas de identificación y adivinar el nombre del miembro de la clase de la otra escuela.

Objetos de la escuela

- Nivel: A1-A2
- Comunicación **síncrona** (BBB)

Resumen de las actividades: Cada alumno recibe un artículo escolar asignado en un color específico. Durante la interacción en vivo, los estudiantes se hacen preguntas entre ellos para intentar adivinar qué tarjeta, que muestra un artículo escolar del mismo color, tiene su compañero remoto.

[Enlace a la descripción de la tarea](#)

Monstruos

- Nivel: A1-A2
- Comunicación **síncrona** (BBB)

Resumen de las actividades: Los/las estudiantes interaccionan para decidir las partes del cuerpo (color, número) del monstruo. Individualmente, cada alumno(a) dibuja su monstruo y sugiere un nombre. En una segunda interacción el grupo decide cuál es el mejor monstruo para representar a su grupo y su nombre.

[Enlace a la descripción de la tarea](#)

5. Efectos del proyecto de comunicación intercultural

La integración progresiva de la comunicación intercultural en el aula de ELE puede usarse como evaluación formativa para activar la conciencia cultural y lingüística.

tica del alumno. Para el profesor, el hecho de que las conversaciones puedan ser analizadas a posteriori ofrece la posibilidad de otras muchas formas de trabajo, como la retroalimentación entre pares (peer- feedback o modeling).

Estas conexiones internacionales a través del proyecto europeo eLIVE no solo hacen el aprendizaje más atractivo, sino que brindan una gran oportunidad para practicar de manera activa y significativa con la lengua y cultura meta. Contribuyen al crecimiento personal del alumno que, además, al conocer a otros, transforma la forma de entender y relacionarse con el mundo, desde un entorno más inclusivo, respetuoso y colaborativo.

Mi experiencia como profesora de ELE confirma de nuevo que la exposición de los alumnos a situaciones comunicativas auténticas tiene un efecto muy positivo en el desarrollo de la competencia intercultural. Además, los alumnos reconocen que de esta forma se sienten muy motivados, entran ilusionados en el aula de ELE sabiendo que esta clase no sale de un libro de texto. Una de mis citas favoritas de una alumna es: “aprender una lengua para comunicarte con gente de otras culturas tiene más sentido”.

Ejemplo de plantilla descargable de tareas E-LIVE

Las tareas de E-LIVE para el intercambio virtual constan de una secuencia de subtareas organizadas en tres fases: preparatoria (pretarea), realización de la tarea (interacción) y postarea.



Conocerse en una videoconferencia y hablar de un tema en Big Blue Button

Resumen de la tarea

Tema	Conocerse, realizar una presentación sobre un tema determinado (medidas para mantener nuestro medio ambiente seguro) y entrevistar/discutir otro tema (libros y películas favoritos)
Grupo meta Nivel del MCER	Estudiantes de secundaria, intercambio síncrono A2-B1
Resumen de las actividades	<p>Los/Las estudiantes se reúnen en BBB y se presentan cara a cara (anteriormente se habían presentado de forma asíncrona en un muro colaborativo Padlet en una tarea anterior).</p> <p>Los/Las estudiantes realizan una presentación sobre el tema "medidas para mantener nuestro medio ambiente seguro".</p> <p>Los/Las estudiantes intercambian información sobre el tema "películas y libros favoritos": esto se puede hacer a través de una entrevista o en una conversación informal.</p>
Objetivos de aprendizaje (interculturales, lingüísticos, tecnológicos y pedagógicos)	<ul style="list-style-type: none"> → Practicar habilidades escritas/orales mientras se intercambia información sobre un tema → Proporcionar y reaccionar ante información personal → Usar vocabulario sobre el medio ambiente → Preparar una presentación en PowerPoint sobre un tema (el medio ambiente) → Responder a preguntas sobre un tema específico (el medio ambiente) → Compartir experiencias multiculturales → Usar vocabulario sobre un tema (películas y libros) → Hacer y responder a preguntas sobre un tema específico (películas y libros) → Actuar eficazmente en un entorno de videoconferencia (audio, vídeo, chat, herramienta para compartir documentos, etc.) → Aprender sobre un tema → Conocer mejor a tus compañeros internacionales
Producto final (resultado esperado)	<ul style="list-style-type: none"> → Presentaciones en PowerPoint que incorporan las ideas propias sobre cómo mantener el medio ambiente seguro → Documento con preguntas sobre tus libros y películas favoritos
Herramientas sugeridas	Presentación de Microsoft PowerPoint y Big Blue Button
¿La tarea ha sido testada?	Sí
Autor(es)/institución(es)	San Enrique (ES), Lek en Linge (NL), Universitat de València (ES)

Preparación de la tarea

Elementos de la tarea	Descripción de las actividades previas a la tarea
Preparación para el encuentro con tu compañero	<p>El/La docente explica la tarea:</p> <p>Actividad 1. Prepara una presentación en PowerPoint donde puedas mostrar a tus compañeros internacionales tu proyecto sobre ideas para proteger el medio ambiente. Cuéntales tus ideas, preséntalas a tus compañeros y responde a sus preguntas al final.</p> <p>Actividad 2. Prepara un guion con información sobre el tema elegido: tu libro, escritor y película favoritos. Cuenta a tus compañeros internacionales algo sobre tu libro, escritor y película favoritos y pregúntales sobre sus preferencias. Utiliza la L2 para hacerlo y prepárate para escucharlos/las en su L1 y recibir sus comentarios si es necesario.</p> <p>Los/Las alumnos/as de cada clase remota preparan, en grupos pequeños, su presentación o la información sobre el tema elegido. Practican su presentación. Se anticipan a posibles preguntas.</p>
Familiarización con el tema de la tarea	<p>Actividad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Vocabulario relacionado con el medio ambiente → Estructuras gramaticales → Dispositivos cohesivos <p>Actividad 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Vocabulario relacionado con la descripción de películas y libros → Estructuras gramaticales → Dispositivos cohesivos <p>Diferenciación de tareas: Dependiendo del nivel, los/las estudiantes pueden recibir ayuda escrita y textos de ejemplo sobre los temas respectivos.</p>
Familiarización con las herramientas	Una introducción a Microsoft PowerPoint o Canvas. Una introducción a Big Blue Button y sus diferentes herramientas (audio, vídeo, chat y herramienta para compartir documentos).

Ejecución de la tarea

Elementos de la tarea (pasos de la interacción)	Descripción de actividades
Preparación de la pre-interacción	<p>Los/Las docentes dan instrucciones específicas sobre el formato y el contenido de las presentaciones y los guiones, respectivamente.</p> <p>Los/Las docentes pueden corregir los textos o guiones antes de que los alumnos realicen las actividades en BBB.</p>
Interacción	<p>Los/Las docentes explican las actividades:</p> <p>Actividad 1. Preséntate brevemente. Muestra a tus compañeros internacionales tu presentación en PowerPoint. Cuéntales tus ideas, explícalas a tus compañeros y responde a sus preguntas al final. También puedes utilizar el chat, si es necesario, y preguntarle a tu profesor/a si tienes algún problema.</p> <p>Actividad 2. Preséntate brevemente. Cuenta a tus compañeros internacionales sobre tu libro, escritor y película favoritos. Luego pregúntales sobre sus preferencias. Diles si han oído hablar de ese libro/autor/película. Utiliza la L2 para hacerlo y prepárate para escucharlos/las en su L1 y recibir comentarios de ellos/as si es necesario.</p>

Postarea

Elementos de la tarea	Descripción de las actividades posteriores a la tarea
Preparación de la pre-interacción	<p>Los/Las docentes piden a los alumnos que reflexionen sobre las actividades que han realizado, que compartan esta información con el resto de los grupos y comparen sus resultados.</p>

Referencias

Actualisatie kerndoelen in examenprogramma's - SLO. Consulta realizada el 1 de septiembre del 2024 en: <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kern-doelen-examenprogramma>

BYRAM, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Bristol: Multilingual Matters.

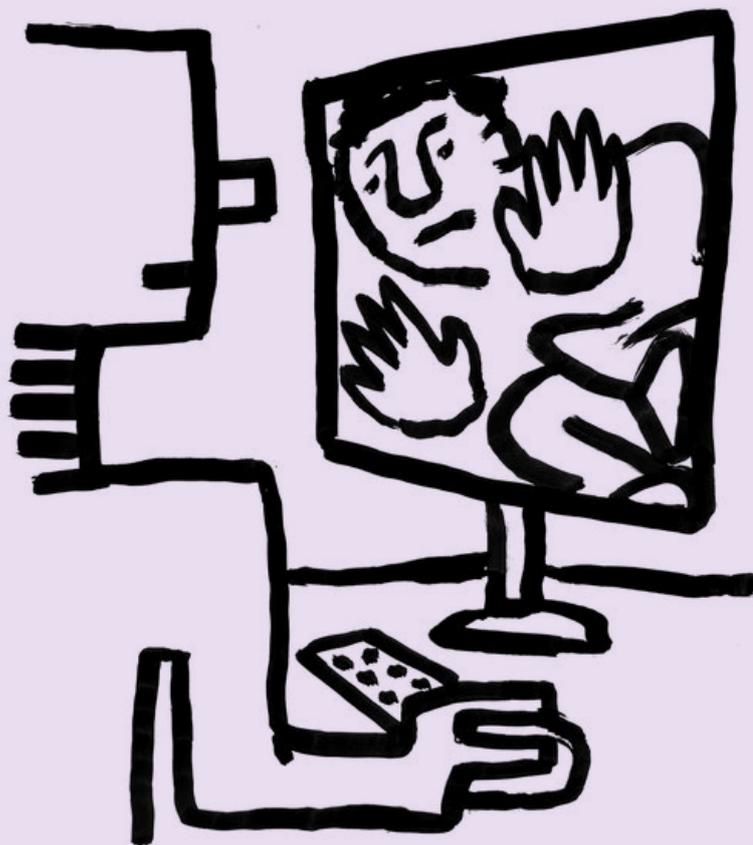
E-LIVE project. <https://sites.google.com/view/eliveproject> [Consulta: 01/09/2024].

La inteligencia artificial en clase de ELE: ¿apoyo o enemigo?



Hans Le Roy

→ Profesor de español en el CVO Semper
(Bruselas)



- Inteligencia artificial
- Apoyo
- Trampas
- Prevención

La inteligencia artificial llegó y no desaparecerá así como así. Pero ¿cómo funciona? Y ¿en qué puede facilitar el aprendizaje? ¿O es que quizás lo entorpece?

1. Introducción

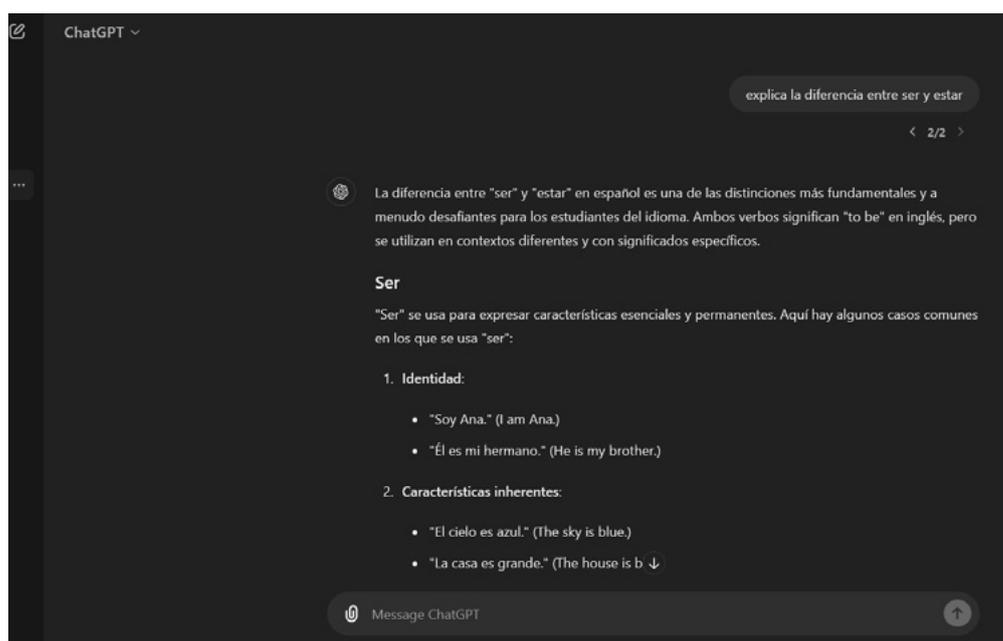
Desde el nacimiento de la inteligencia artificial generativa (GenAI) y en particular ChatGPT, es indudable que el mundo ha cambiado. No es el primer cambio ni será el último: hubo otros momentos que marcaron un antes y un después, como la introducción de la electricidad en las ciudades. Pero este en particular puede que llame mucho la atención porque es el último terremoto de tal magnitud y estamos dentro de esta revolución tecnológica, en su mismísimo centro, por decirlo así. Además, este terremoto en particular apela a una tendencia humana, la pereza (Selelo 2024) y a un miedo, el miedo al engaño (Sadin 2020).

2. Aplicaciones y cómo usarlas

2.1. ChatGPT y Bing Copilot

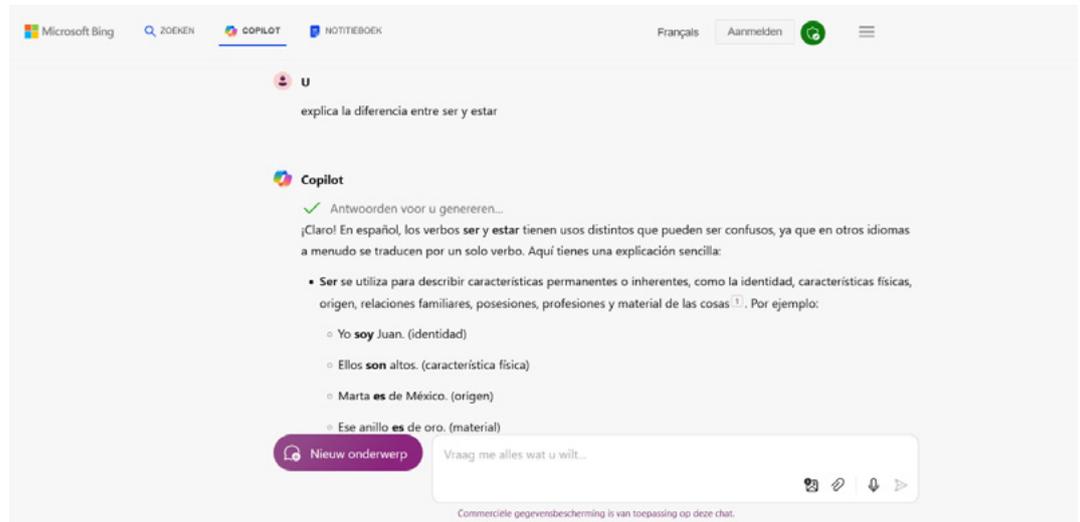
La noción de inteligencia artificial (IA) abarca una serie impresionante de técnicas. Existen muchas aplicaciones de IA, con una infinidad de propósitos, como el reconocimiento de imágenes con fines industriales (detectar un producto defectuoso), médicos (ayudar a reconocer una lesión maligna, por ejemplo) o climatológicos (como detectar zonas afectadas por un problema particular). Pero la que llama más la atención es la inteligencia artificial generativa, la llamada GenAI (Kanbach et al. 2024). Básicamente, lo que hace es generar texto a partir de una instrucción llamada 'prompt'. Los tipos de textos se ven limitados tan solo por la imaginación del usuario.

Las dos plataformas más famosas son sin duda ChatGPT y Copilot, aunque hay otras. ChatGPT fue el primer producto de OpenAI conocido por el gran público y el que desencadenó la revolución gepetesca ¹ en curso. Copilot es una funcionalidad de inteligencia artificial (de hecho, hay varias) integrada en productos de Microsoft como Bing u Office.



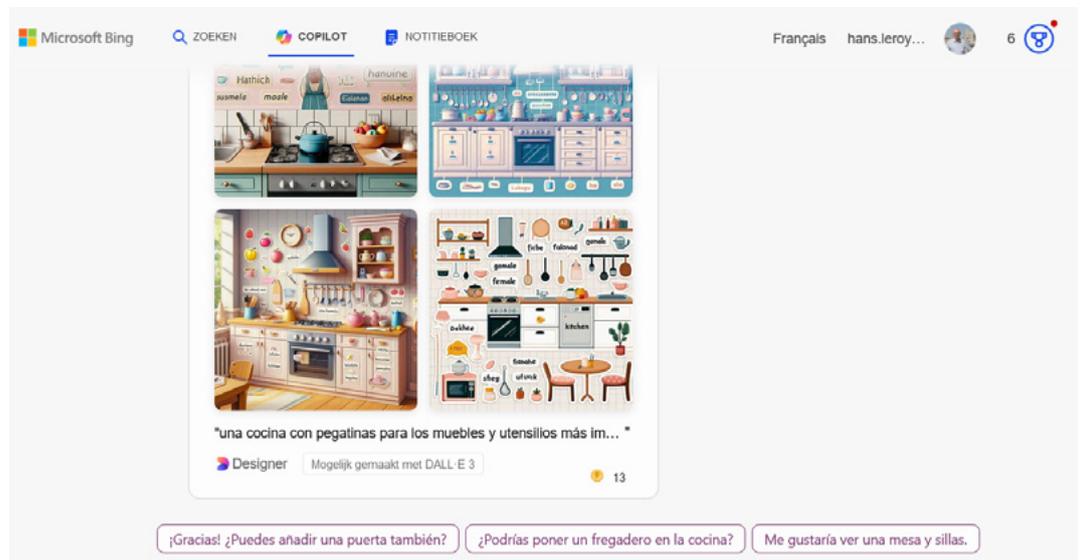
➔ ChatGPT en la versión gratuita de www.chatgpt.com (OpenAI 2024) producción oral

1. El término lo derivó del verbo gepetear acuñado por Fundéu RAE. (Fundación del Español Urgente 2024)



2.2. Imágenes

Existen varias plataformas que permiten generar imágenes, como DALL-E (de OpenAI) y el ya citado Bing Copilot. Aquí también se usan prompts para generarlas. Por ejemplo, al introducir el prompt “una cocina con pegatinas para los muebles y utensilios más importantes para alumnos de nivel A2, con los nombres de los objetos en las pegatinas” en Bing, obtengo este resultado:



Como era de esperar, el dibujo muestra una cocina, pero se observa que los textos en las pegatinas desgraciadamente no tienen sentido. Uno de sus puntos débiles es, sin duda alguna, la generación de texto dentro de las imágenes. Por tanto, será más productivo buscar imágenes ya existentes y usar esas (respetando el derecho de copia, claro). Tanto más si se sabe que la generación de imágenes cuesta mucha energía.

Además, existe una serie impresionante de herramientas que pueden modificar imágenes generadas o existentes (como fotos): sacar u ocultar un objeto o una persona, por ejemplo, sustituir parte de una imagen por otra, etc.

2.3. Los prompts y su optimización

La parte fundamental del uso de la inteligencia artificial generativa es el prompt, la instrucción que se da al programa para generar texto.

La inteligencia artificial generativa genera un texto a partir de cualquier instrucción, pero por regla general se aconseja incluir elementos constitutivos significativos en el prompt: el rol que tiene que asumir la IA, una instrucción o tarea que tiene que cumplir, una pregunta, un contexto, y si es posible ejemplos (Formalización de Prompt 2024). Para facilitar el trabajo existen herramientas de creación como [GPT for Work](#).

👉 GPT for Work 2024

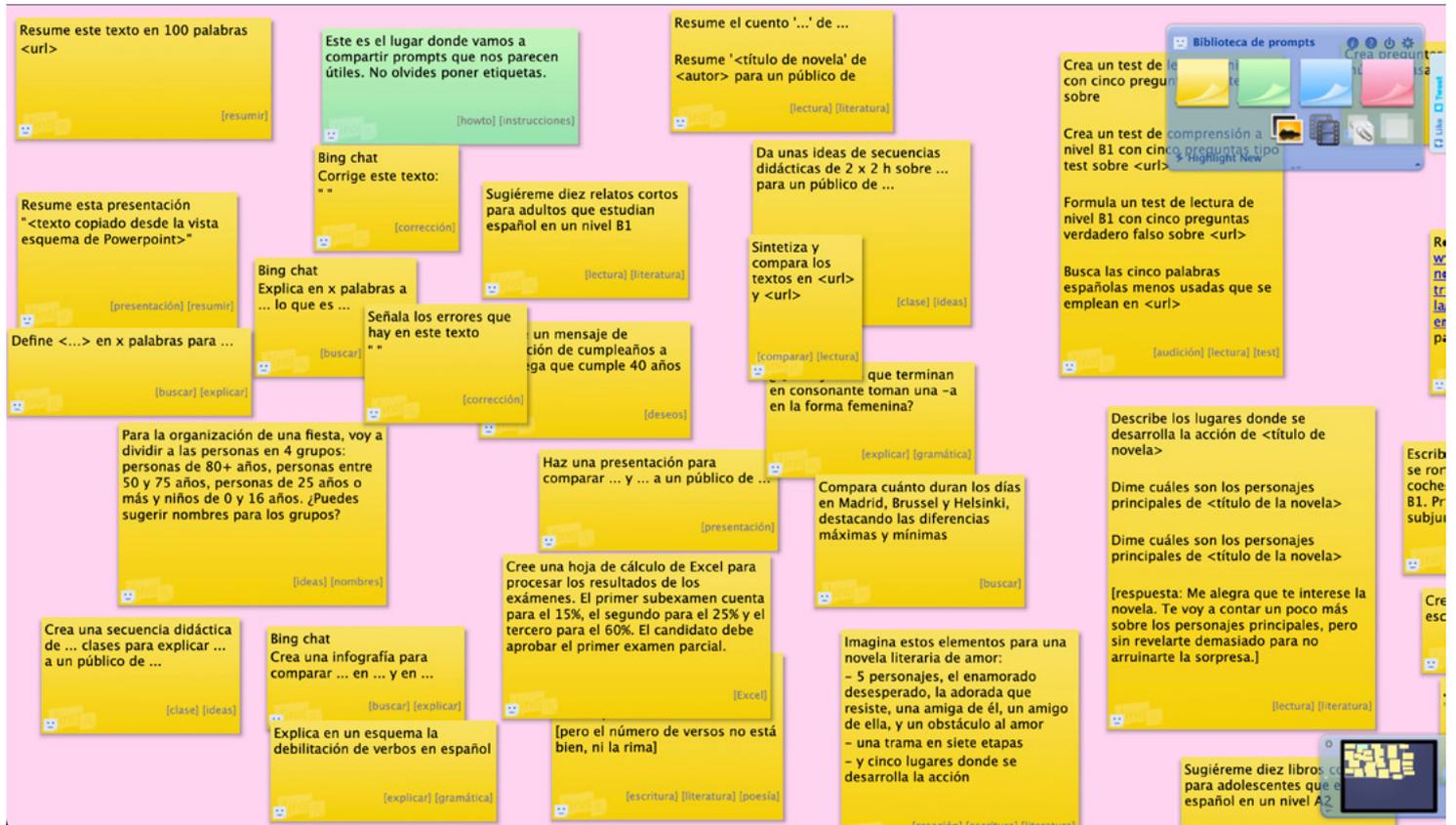
Cuanto más detallado sea el prompt, mejor será el resultado. Sin olvidar que una parte importante del trabajo es evaluar el resultado, y decidir si este es aceptable (correcto, bien hecho) y si responde a nuestra expectativa. Si el resultado no es satisfactorio, es importante modificar el prompt o dar instrucciones suplementarias. Esta técnica se llama ingeniería del prompt, y es un campo en el que son muy importantes las bases en cultura general y la creatividad. También es la parte fundamental para sacar provecho de la inteligencia generativa.

Existen dos tipos de instrumentos que pueden gestionar prompts: por una parte, bibliotecas, herramientas para conservar y organizar prompts ya usados, y por otra, herramientas para optimizar o modular prompts que se han probado. Y luego hay catálogos hechos por y para profesores (Pujolà, Joan-Tomàs, González M.^a Vicenta, y Mena, Manuela 2023) o para usuarios genéricos (Polo 2024). Por mi parte, mantengo una biblioteca en Onenote que comparto en Linoit², con etique-

2. <http://linoit.com/users/hansleroy/canvases/Biblioteca%20de%20prompts>

Biblioteca de prompts (Linoit)

tas como “audición, buscar, clase, comparar, corrección, Excel, explicar, ideas, instrucciones, lectura, literatura, presentación, resumir, y test”.



2.4. Otras aplicaciones

La inteligencia artificial no se limita a la generación de textos o de imágenes. Existen muchas otras aplicaciones, como la modificación de imágenes: optimizar la calidad, quitar objetos, sustituir parte de una imagen (como la cara en una foto), transformar en 3D. La IA generativa puede ayudar a la colaboración (como apuntes de reunión) y a los negocios (como gestionar procesos, crear textos o dibujos de márketing, o hasta un chatbot de soporte).

Existen herramientas para generar subtítulos para un vídeo. Youtube lo hace con más o menos éxito, pero también existen soluciones como CapHacker y Veed.io. Y Audiowave genera audiolibros.

3. En (y para) mis clases

3.1. Generar texto

No uso todas las aplicaciones existentes; tan solo algunas que me parecen particularmente útiles.

La primera aplicación en la que se suele pensar es la de la creación de texto. La más evidente pero también la que más miedo inspira, porque los textos de las tareas que se dan pueden ser generados por la IA y no escritos por los propios alumnos. Pero claro que se puede pedir a la IA que nos proponga ideas.

3.2. Corregir y optimizar texto

La aplicación de inteligencia artificial generativa más evidente y más frecuentemente usada es, sin duda alguna, el editor de Microsoft integrado a Word y a Edge. Lo que hace, por ejemplo, es controlar la ortografía y la gramática del texto, verificar la claridad y el registro. También puede predecir o completar texto (si se activa la opción en cuestión).

3.3. Facilitar la comprensión

Si en un primer momento, algunos alumnos podrían suponer que la traducción es un método eficaz de facilitar la comprensión de texto, hay otros que lo hacen mejor, o por lo menos que lo hacen respetando el objetivo de entender el texto en la forma que tiene.

[Resoomer.com](#) es un resumidor (entre otros) que reduce la extensión del texto, por supuesto quitando matices y elementos informativos.

[Wisdolia.com](#) es una herramienta que genera preguntas de comprensión, y que evalúa las respuestas dadas por el alumno (Le Roy 2024).

3.4. Jugar y practicar

[Pi.ai](#) es un chatbot hecho y derecho, un programa con el que un alumno (o cualquier usuario) puede entablar una conversación. Puede ser un apoyo complementario al entrenamiento a la expresión escrita disponible siempre, y perfectamente compatible con cualquier grado de timidez. El audio generado desgraciadamente no tiene la calidad mínima requerida.

[Contexto.me](#) es un juego de adivinar palabras apoyada en la IA que me resulta útil y provechoso sobre todo en una actividad interactiva proyectada en clase.

3.5. Más allá

El alcance de la inteligencia artificial generativa va más allá. Puede crear una parrilla de evaluación ([Create Rubrics with an AI Chatbot](#) 2023; [Rubric Maker](#) 2024). Puede evaluar productos de alumnos, o por lo menos dar una segunda opinión ([RubricPro](#) 2024). Pero también puede personalizar el aprendizaje, dar retroalimentación y soporte personalizado, crear y seleccionar contenidos. (Gajura 2024).

Existen síntesis de propuestas de usos para la enseñanza que dan una serie de ideas que el lector podrá explorar (Ribera y Díaz 2024; García-Peñalvo, Llorens-Largo y Vidal 2024; Ahuja 2024), lo que no resta importancia al papel fundamental del profesorado humano (Shrivastava 2024).

4. Inquietudes y reglas

4.1. Riesgos

Entre los mayores riesgos están las trampas, la información falsa y las alucinaciones, así como la falta de privacidad.

Por parte de los alumnos, puede existir la tentación de hacer generar un texto o una tarea. Este es el mayor obstáculo a la aceptación de la inteligencia

«la detección es tan poco fiable y con proporciones tan altas de falsos positivos y negativos que apenas tiene sentido»

artificial en contextos educativos. Peor aún: la detección es tan poco fiable y con proporciones tan altas de falsos positivos (es decir: casos supuestamente detectados que no son producto de GenIA) y negativos (es decir: casos supuestamente seguros que sí son producto de la GenIA) que apenas tiene sentido, y genera un ambiente de desconfianza permanente (Gegg-Harrison y Quarterman 2024). Otro riesgo importante es el de la información falsa: una información generada por la IA no está verificada y puede ser completamente falsa. Bing Copilot cita fuentes, lo que no impide que puede haber alucinaciones, falacias o sesgos. Finalmente, la información que proporciona el usuario a la IA para obtener respuestas puede ser usada para entrenar la IA, de modo que secretos empresariales o personales pueden volver a aparecer en un output de IA.

4.2. Perspectivas

Antes de preguntarme si hay soluciones posibles, quiero establecer un paralelo con otras disrupciones. En un momento dado irrumpieron en las clases de ELE diccionarios (primero en papel, luego electrónicos), gramáticas, traductores y tratamiento de texto con su verificación de ortografía. En cada etapa innovativa se ha pensado primero en prohibir y luego en limitar -durante cierto tiempo- para después darse cuenta de que la integración de la novedad no solo es inevitable sino también deseable. Por decirlo de otra manera: ¿Cómo reaccionarías si los alumnos no usaran diccionario? ¿Cómo quisieras que mencionaran el uso de un control de ortografía? ¿Cómo y por qué reducir o prohibir el uso de IA?

Estimo que es importante que el profesor sepa que la IA es un conjunto de herramientas, nada más, y qué herramienta sirve para qué cosa, que actúe con cautela y que eduque a los alumnos en la desconfianza sana y el manejo de las herramientas.

4.3. Medidas de prevención

Como acabamos de señalar, tras la introducción de innovaciones, la primera tendencia es prohibir. Pero la prohibición es imposible porque las herramientas existen, están integradas en las aplicaciones ofimáticas y en otras, y casi no se pueden detectar.

Una medida posible son algunas reglas que se pretende imponer al alumnado, como por ejemplo limitar el uso de la IA a la generación de ideas que serán una de las bases del producto escrito u oral, con el fin de optimizar el resultado.

Otra medida es convertir el deber escrito en una mera parte de la evaluación. Se puede añadir una interrogación oral en la que los alumnos tengan que mostrar saber de qué va el texto, explicando por ejemplo qué opciones se han escogido, y por qué. O se puede integrar la IA a la tarea propuesta, por ejemplo, pidiendo que se recojan los prompts usados y una justificación de por qué se han escogido.

5. Conclusión

La irrupción de la inteligencia artificial generativa es un terremoto, pero un terremoto interesante y apasionante. El futuro nos dirá en qué medida la IA es perenne, pero lo cierto es que no se va a desvanecer. Vivimos un momento muy interesante de evolución del aprendizaje y de la enseñanza, que hay que apreciar y

«la integración de la novedad no solo es inevitable sino también deseable»

para el que hay que entrenarse explorando las posibilidades de los prompts y de su ingeniería. Ahora se trata sobre todo de saber cómo contribuirá al aprendizaje.

Referencias

- AHUJA, S., 2024. *AI And Education: A Collaborative Approach* [en línea]. 15 mayo 2024. S.l.: s.n. Disponible en: <https://elearningindustry.com/ai-and-education-a-collaborative-approach>.
- Create Rubrics with an AI Chatbot* [en línea], 2023. 2023. S.l.: AI for Education. Disponible en: <https://www.aiforeducation.io/prompts/rubrics>.
- Formalización de Prompts* [en línea], 2024. 1 junio 2024. S.l.: Learn Prompting. Disponible en: <https://learnprompting.org/es/docs/basics/formalizing>.
- FUNDACIÓN DEL ESPAÑOL URGENTE, 2024. *gepetear, neologismo válido* [en línea]. 18 febrero 2024. S.l.: s.n. Disponible en: <https://www.fundeu.es/recomendacion/gepetear-neologismo-valido/>.
- GAJURA, C., 2024. *The Transformative Impact of Generative AI In Learning And Development* [en línea]. 13 junio 2024. S.l.: eLearning Industry. Disponible en: <https://elearningindustry.com/the-transformative-impact-of-generative-ai-in-learning-and-development>.
- GARCÍA-PEÑALVO, F.J., LLORENS-LARGO, F. y VIDAL, J., 2024. La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 27, no. 1.
- GEGG-HARRISON, W. y QUARTERMAN, C., 2024. AI Detection's High False Positive Rates and the Psychological and Material Impacts on Students: En: S. MAHMUD (ed.), *Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership* [en línea]. S.l.: IGI Global, pp. 199-219. [consulta: 18 junio 2024]. ISBN 9798369302408. Disponible en: <https://services.igi-global.com/resolvedoi/resolve.aspx?doi=10.4018/979-8-3693-0240-8.ch011>.
- GPT FOR WORK, 2024. *OpenAI GPT prompt generator* [en línea]. 2024. S.l.: s.n. Disponible en: <https://gpt-forwork.com/tools/prompt-generator>.
- KANBACH, D.K., HEIDUK, L., BLUEHER, G., SCHREITER, M. y LAHMANN, A., 2024. The GenAI is out of the bottle: generative artificial intelligence from a business model innovation perspective. *Review of Managerial Science*, vol. 18, no. 4, ISSN 1863-6683, 1863-6691. DOI 10.1007/s11846-023-00696-z.
- LE ROY, H., 2024. Entrenar la comprensión con herramientas de IA. *Alt164* [en línea]. Disponible en: <https://hlrnet.com/sites/alt164/entrenar-la-comprension-con-herramientas-de-ia/>.
- MICROSOFT, 2024a. *Microsoft Copilot* [en línea]. 2024. S.l.: s.n. Disponible en: <https://copilot.microsoft.com/>.
- MICROSOFT, 2024b. Microsoft Editor revisa la gramática y más en documentos, correo y en la web. *Soporte técnico* [en línea]. Disponible en: <https://support.microsoft.com/es-es/office/microsoft-editor-revisa-la-gram%C3%A1tica-y-m%C3%A1s-en-documentos-correo-y-en-la-web-91ecbe1b-d021-4e9e-a82e-abc4c-d7163d7>.
- OPENAI, 2024. *GPT-4o* [en línea]. 13 mayo 2024. S.l.: s.n. Disponible en: <https://openai.com/index/hello-gpt-4o/>.
- POLO, J.D., 2024. *Los mejores prompts para Microsoft Copilot* [en línea]. 11 junio 2024. S.l.: WWWWhatsnew. Disponible en: <https://www.whatsnew.com/category/inteligencia-artificial/prompt-engineering/>.
- PUJOLÀ, JOAN-TOMÀS, GONZÁLEZ ARGÜELLO, MA. VICENTA (MARÍA VICENTA), y MENA OCTAVIO, MANUELA, [sin fecha]. *ChatGPT en la clase de ELE. Guía con prompts para profesores y estudiantes* [en línea]. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/203129>.
- RIBERA, M. y DÍAZ, O., 2024. ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente. [en línea], [consulta: 11 junio 2024]. Disponible en: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/206141>.
- Rubric Maker* [en línea], 2024. 2024. S.l.: s.n. Disponible en: <https://rubric-maker.com/>.
- RubricPro* [en línea], 2024. 2024. S.l.: s.n. Disponible en: <https://www.rubricpro.ai/>.
- SADIN, É., 2020. *L'ère de l'individu tyran: la fin d'un monde commun*. Paris: Bernard Grasset. ISBN 978-2-246-82242-4.
- SELELO, M.E., 2024. The Perpetuation of Lazy Thinking by Exploiting Writing Artificial Intelligence Tools: Perceptions from Students in the University of Limpopo. *JEET, Journal of English Education and Technology*, vol. 4, no. 04,
- SHRIVASTAVA, G., 2024. *Human-First Pedagogy: Why The Teacher Still Matters In An Age Of AI* [en línea]. 13 junio 2024. S.l.: eLearning Industry. Disponible en: <https://elearningindustry.com/human-first-pedagogy-why-the-teacher-still-matters-in-an-age-of-ai>.

«El Quijote: la novela infinita». Experiencia didáctica de intercambio en La Mancha del alumnado de la Sección Española de Leiden



Cristina Mata Verdoy

→ Profesora de la Sección Española de Leiden
(Países Bajos)

- Sección Española
- Quijote
- Promoción lengua y cultura

Las secciones españolas constituyen un programa de la Acción Educativa Exterior. Se trata de secciones para la enseñanza de la lengua y cultura españolas integradas en el sistema educativo del país, en centros educativos de enseñanzas no universitarias de otros Estados.

En las instrucciones* de 2010 se define al programa de Secciones Españolas como “un programa de la Acción Educativa del Ministerio en el exterior y un **instrumento en la promoción y difusión de la lengua y cultura españolas y la cooperación internacional**”. En el mismo documento, en su epígrafe 60, se especifica que “las secciones españolas promoverán viajes culturales, preferentemente a España, para fomentar el conocimiento de la lengua y la cultura, así como para incrementar las relaciones educativas internacionales. Asimismo, promoverán los intercambios físicos o virtuales del alumnado de la sección y de centros educativos españoles y el hermanamiento de los centros respectivos con otros en España”.

Acorde con el marco de estas propuestas, nos planteamos, desde la sección de Leiden, la organización de un intercambio intercultural con un centro español: el I.E.S. María Zambrano de Alcázar de San Juan. Dos culturas hermanadas por la novela cumbre de la literatura española: *El Quijote*.

* Instrucciones de la Subdirección General de Cooperación Internacional, de 8 de octubre de 2010, que regulan la organización y el funcionamiento de las secciones españolas en centros de otros Estados o de organismos internacionales

1. Introducción

«explicar *El Quijote* es, del mismo modo, una aventura arriesgada, sí, pero también apasionante»

Jean Canavaggio, en el prólogo de su biografía sobre Cervantes, dice: “explicar a Cervantes es una aventura arriesgada”. Por otra parte, también expone que “don Quijote es el personaje literario de mayor fama y prestigio mundial”. Estas dos afirmaciones de autoridad, así como el hecho de que nuestros estudiantes holandeses sientan la literatura y la cultura española como algo lejano a su mundo, a pesar de la historia común que une a nuestros dos países, justifican el empeño por realizar este proyecto.

Explicar *El Quijote* es, del mismo modo, una aventura arriesgada, sí, pero también apasionante. Como profesora de lengua y cultura españolas que cuenta con una amplia experiencia en secciones españolas de países como Francia, Italia y Países Bajos, he podido comprobar que son muy pocos los que se han acercado con pasión a esta gran obra de la literatura universal y, en el caso de mis alumnos de Países Bajos, son pocos los que conocen la figura de este personaje universal y aún más a su autor: don Miguel de Cervantes Saavedra.

«¿por qué, aun no habiéndolo leído, tanta gente habla de él y lo conoce?»

Es importante que nuestros alumnos reflexionen sobre cuál es la razón por la que muchos extranjeros vienen a España a conocer de primera mano todo lo relativo al Quijote y por qué es un clásico, un libro que no pierde actualidad. ¿Por qué, aun no habiéndolo leído, tanta gente habla de él y lo conoce?

2. Destinatarios

Alumnado de 15 y 16 años de 4.º HAVO y 4.º VWO (cursos equivalentes a 4.º de la ESO de nuestro sistema educativo español) de la Sección Española de Leiden, con un nivel de competencia del español de A2/B1.

3. Objetivos y contenidos

El proyecto tuvo como objetivo explorar el patrimonio cultural e histórico que vincula la historia holandesa con la región de La Mancha desde la obra de *El Quijote* y aprovechar estos conceptos para desarrollar los contenidos de cultura española del programa. Las actividades se centraron en explorar la importancia del pasado histórico común a través del estudio de la obra maestra de la literatura española, *El Quijote*, y de grandes artistas y escritores de nuestra época de la Historia común de España y los Países Bajos: Vermeer, Rembrandt, Spinoza... Por ello, los estudiantes holandeses y españoles participaron juntos en actividades que tuvieron lugar en La Mancha, donde exploraron los lugares mencionados en la obra y visitaron ciudades como Toledo (Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO) y Madrid. En nuestra experiencia en los Países Bajos, llevamos a nuestros estudiantes a Utrecht, La Haya, Ámsterdam y, por supuesto, Leiden.

Nuestros estudiantes se alojaron en Alcázar de San Juan, ciudad que se encuentra en el corazón de La Mancha, mientras que los estudiantes españoles se alojaron en casa de sus correspondientes holandeses, sitas en Leiden y en ciudades aledañas (Leiderdorp, Delft...).

Como programa de intercambio, el factor de socialización cobra una importancia especial, así como el de la mejora de la competencia lingüística en español, como es lógico. Se trata, en definitiva, de valores acordes con los saberes básicos de comunicación, plurilingüismo e interculturalidad.

Al finalizar la experiencia, los alumnos habían adquirido capacidades tales como:

- Reconocer los valores que encierra *El Quijote* para su época y en su proyección universal y como producto literario.
- Conocer el contexto de la sociedad española en la situación de crisis que supuso el paso del Renacimiento al Barroco.
- Considerar los valores éticos que se destacan en la obra.
- Comprender textos orales y escritos, adaptados a su nivel, referidos a la novela y a su época.
- Valorar la proyección universal de esta obra.

Además, mejoramos el nivel de competencia de nuestros alumnos en habilidades básicas como:

- Leer de forma expresiva.
- Utilizar estrategias de comprensión lectora.
- Utilizar información relevante, organizar y elaborar la información en distintas fuentes a partir de la información conocida.
- Utilizar las TIC en la elaboración de trabajos personales.
- Desarrollar habilidades de relación y cooperación.
- Mejorar los niveles de esfuerzo y compromiso personal con el trabajo y mejorar las rutinas de estudio desde una mayor motivación.
- Desarrollar las rutinas de consulta propias del usuario de la biblioteca, etc.
- Utilizar estrategias de pensamiento creativo y alternativo.
- Participar de forma más activa en la dinámica de la clase y del centro.

4. Secuenciación

En el proyecto se incorporan contenidos de los cuatro bloques que consideramos como prioritarios: competencias básicas comunicativas, hábitos y técnicas de trabajo, habilidades de relación y educación en valores.

Estructuramos el mismo en tres frases, a saber:

- **Fase inicial:** actividades de introducción y motivación; técnicas de búsqueda y consulta de fuentes y organización de la información. Los alumnos realizan una primera síntesis del trabajo realizado utilizando técnicas de cooperación en grupo en las que se utilizan técnicas de lectura expresiva y escucha activa. El profesor anima su desarrollo y el alumnado participa de forma activa.
- **Fase de desarrollo:** actividades de lectura comprensiva, estudio del léxico y la semántica del texto. Relaciones textuales con los contenidos de lengua y literatura. En esta fase, el profesor orienta la actividad para conducir a los alumnos a la extracción de conclusiones. Los alumnos trabajan en equipo o de manera individual. Desarrollo de competencias básicas comunicativas.
- **Fase de síntesis:** presentación definitiva de la unidad. Se señalan las actividades de estudio e investigación, en su caso. Se evalúan los aprendizajes. Se asumen compromisos de lectura sistemática de la obra.

4.1. Fase inicial

«explicar *El Quijote* es, del mismo modo, una aventura arriesgada, sí, pero también apasionante»

La fase inicial se estructuró en dos partes: la preparación del viaje a La Mancha y la preparación de la recepción de nuestros compañeros en Leiden.

1.ª parte: Preparación del viaje a La Mancha

En esta primera fase, los alumnos realizaron varias actividades de potenciación de contenidos:

- a. Conocemos a nuestros amigos españoles. A través de un tablero de Pinterest compartido, los alumnos se presentan a sus correspondientes y familia y ponen una foto suya. Una vez que el equipo docente ha realizado las parejas en función de las afinidades, realizamos una web conferencia con ellos en clase y, después, cada uno está en contacto con su correspondiente español a través de las redes sociales.
- b. Ubicación de la región de La Mancha.
- c. Lectura de varios textos adaptados de *El Quijote* relacionados con los lugares a visitar en España en un libro preparado ex profeso para ello y respuesta a un cuestionario con preguntas relacionadas con ellos.

«¿por qué, aun no habiéndolo leído, tanta gente habla de él y lo conoce?»



Cuestionario inicial

A. CASTILLA- LA MANCHA

- ¿Qué es Castilla-La Mancha?
- ¿Qué diferencia hay entre una región y una comunidad autónoma?
- ¿Qué ciudad se encuentra en el "Corazón de La Mancha"?
- ¿Quién es el consejero de Educación de Castilla-La Mancha? ¿Cuáles son las funciones del consejero de Educación? ¿Qué preguntas quieres hacer al consejero de Educación de Castilla-La Mancha?

B. EL QUIJOTE

El Quijote es una novela, conocida en todo el mundo, escrita por Miguel de Cervantes. En ella se cuenta la historia de un hidalgo, don Alonso Quijano que, obsesionado por las lecturas de novelas de caballerías, perdió el juicio y, con el nombre de don Quijote, quiso armarse caballero y vivir las aventuras de los caballeros andantes, héroes de sus novelas, que él creía realmente históricas. Viaja por el país en busca de aventuras, acompañado por su amigo Sancho Panza, al que nombra su escudero. El libro es conocido, fundamentalmente, por su humor y por las aventuras locas de don Quijote y Sancho. Pero son otros muchos los valores literarios, sociológicos y humanistas que encierra tan magna obra.

1. ALCÁZAR DE SAN JUAN: UN LUGAR DE LA MANCHA

(Lectura del capítulo *El comienzo de la aventura*¹)

Un personaje llamado don Quijote

Don Quijote es un personaje de una novela que muchos críticos consideran como la primera novela moderna. Esta novela se compone de dos partes. La primera parte se publicó por primera vez en 1605 con el título *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, y la segunda parte se publicó en 1615 con el título *Segunda parte del ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*. Hoy en día, todo el mundo conoce esta obra simplemente como *El Quijote*, y su autor es Miguel de Cervantes.

Preguntas:

- ¿Qué es un hidalgo?
- ¿Qué es un caballero andante? ¿Conoces el nombre de algún caballero andante?
- ¿Por qué se volvió loco Alonso Quijano?



➤ Imagen de Canva

2. CAMPO DE CRIPTANA: EL QUIJOTE, UNA NOVELA DE CONTRASTES CON MUCHO HUMOR. AVENTURA DE LOS MOLINOS DE VIENTO

(Lectura de *La aventura de los molinos de viento*)

Don Quijote necesita escudero

Todo buen caballero necesita un buen escudero. ¿No lo has visto en las películas? Los escuderos son siempre grandes amigos a su señor, leales, valientes y esforzados. Muchas veces consejeros por su sabiduría y experiencia.

➤ Imagen diseñada por Freepik



1. Hacemos referencia, tanto aquí como en los puntos 2 y 3, al título del capítulo del libro de lectura de referencia de los alumnos: VV.AA. (2016). *Don Quijote de La Mancha*. Madrid: Weeblebooks.

Preguntas:

- Fíjate en la imagen de Sancho Panza: ¿te parece la figura de un héroe?
- Compara a los dos personajes utilizando el vocabulario estudiado en clase. ¿Cómo son físicamente? ¿Cómo crees que es su personalidad?
- De la aventura de los molinos de viento (1- VIII):
 - ↳ ¿Por qué crees que es una aventura que hace reír?
 - ↳ ¿Qué hay de realidad y de ficción en esta aventura? Reflexionamos en clase sobre este contraste.

3. EL TOBOSO: AL ENCUENTRO DE DULCINEA

(Lectura del capítulo *El encantamiento de Dulcinea*)

Don Quijote necesita una dama

Todo caballero andante necesita también de una dama a la que amar... Lee el texto sobre Dulcinea del Toboso: Don Quijote está platónicamente enamorado de Dulcinea (noble y hermosa dama en su ideal) a quien Sancho identifica como la aldeana Aldonza Lorenzo).

Después de leer el capítulo (2-X), contesta a estas preguntas:

- ¿Cómo ve Sancho a Dulcinea? ¿Cómo la ve Don Quijote?
- Pregunta a tu compañero español cómo cree él que podía ser en realidad Dulcinea del Toboso y cómo la considera don Quijote.

4. LAS LAGUNAS DE RUIDERA

Don Quijote tiene muchas ganas de visitar la cueva de Montesinos, que está muy cerca de las Lagunas de Ruidera. Don Quijote entra en la cueva (2-XXII) y, media hora después, lo sacan de allí completamente dormido. Don Quijote cuenta a los presentes que ha encontrado un hermoso palacio en el que vivía un anciano de barba blanca llamado Montesinos, primo y muy buen amigo de Durandarte, un caballero muerto en la batalla de Roncesvalles. Allí se relata también la metamorfosis de Guadiana, su escudero y de la dueña doña Ruidera y sus siete hijas.

Preguntas:

- ¿Sabes quién era Durandarte?
- ¿Quiénes son las hijas de Ruidera?
- ¿Qué es un mito?

5. CERVANTES EN TOLEDO: ¿REALIDAD O FICCIÓN?

En el capítulo IX de la 1.^a parte, Cervantes, en primera persona, aparece como personaje de su propia novela y encuentra en Toledo la historia de Don Quijote de la Mancha escrita por un escritor árabe, llamado Cide Hamete Benengeli. No la entiende y tiene que contratar un traductor. ¿Por qué piensas que está en árabe?



➤ Imagen de Canva

6. CERVANTES EN MADRID

Cervantes vivió en Madrid durante bastantes años y allí conoció otros muchos autores importantes de la época (Lope de Vega, Góngora, Quevedo, Calderón de la Barca) con los que no se llevó muy bien.

Contesta a las siguientes preguntas:

- Infórmate en tu idioma sobre quiénes fueron Lope de Vega, Góngora, Quevedo y Calderón de la Barca. Explícalo de manera oral en clase al resto de compañeros.
- En la plaza de España de Madrid hay un monumento a Cervantes. En él aparece una cruz trinitaria. ¿Sabes por qué?

2.ª parte: Preparación de la recepción de nuestros compañeros españoles en Países Bajos

Para preparar la visita de nuestros compañeros españoles, los alumnos holandeses organizaron en grupos la visita guiada en español a la ciudad de Leiden.

Por otra parte, también se informaron en su propio idioma sobre la importancia de la figura de Spinoza, pensador de origen español.



➤ Benedict Spinoza

4.2. Fase de desarrollo: Experiencia in situ en La Mancha y en los Países Bajos

Las actividades organizadas durante el período de los viajes del intercambio tuvieron como objetivo una reflexión ulterior sobre lo tratado en la fase inicial. Estas consistieron en actividades de convivencia entre los alumnos y las familias y visitas a lugares emblemáticos relacionados con El Quijote y su época, que especificamos a continuación.

4.2.1. Actividades en España

Ruta literaria por el Madrid de Cervantes	Ruta por el Madrid de Cervantes y reflexión sobre el ambiente literario de la época: casa de Lope de Vega, casa de Cervantes, calle Quevedo (casa de Quevedo y Góngora), Convento de las Trinitarias, calle Huertas con sus citas literarias y plaza de Santa Ana. Desde la plaza de Santa Ana nos dirigimos al Callejón del Gato para, a través de los espejos deformados a los que alude Valle-Inclán en <i>Luces de bohemia</i> , hacer una reflexión sobre lo que es la relación entre realidad y ficción, que también aparece en El Quijote.
La mitología en el museo del Prado	A través de los cuadros de Velázquez reflexionamos sobre la importancia de la mitología en la literatura del Siglo de Oro. Recordamos el pasaje de las Lagunas de Ruidera, en el que Cervantes hace alusión a la mitología.
Visita al Toledo de Cervantes	Visitamos el Alcaná (plaza de las Cuatro Calles), la Plaza de los Tintes (casa de Cervantes), la calle Cervantes, la plaza de Zocodover y el Monasterio de San Juan de los Reyes. Reflexionamos sobre la leyenda de las cadenas y el valor de la libertad en Cervantes.
Visita a la Consejería de Educación de Toledo	El consejero de Educación respondió a las preguntas de nuestros alumnos y reflexionó sobre la educación en Castilla-La Mancha.
Visita a Campo de Criptana y El Toboso	Visita al interior de un molino manchego y al escenario de la aventura de los molinos de viento y la tierra natal de Dulcinea.
Ruta turística por Alcázar de San Juan	Visita a lugares emblemáticos de la historia de Alcázar y al museo <i>La casa del hidalgo</i> , museo interactivo para reflexionar sobre lo que era la figura de un hidalgo en la época de Cervantes y aspectos contextuales de la época como la cocina, la religión, la música o el rol que tenían los hombres y las mujeres de la época.
Visita a Ruidera	Visita a la Cueva de Montesinos, a las Cuevas de Medrano y al centro de interpretación del Parque Natural de las Lagunas de Ruidera. Reflexionamos sobre la realidad de la formación de las lagunas y la visión mitológica que se expone en <i>El Quijote</i> .

Alumnas de la SE en el Parque Alces de Alcázar de San Juan



4.2.2. Actividades en los Países Bajos

Ruta por la Ámsterdam de los grandes personajes del Siglo de Oro: los maestros flamencos y cumbres de la filosofía occidental (Spinoza y Descartes)

Ruta por el casco antiguo de Ámsterdam, con especial atención a lugares emblemáticos ligados a pintores y filósofos del Siglo de Oro que marcaron un hito en el arte y el pensamiento europeos.

La Utrecht del Siglo de Oro: la ocupación española, intolerancia religiosa (guerra iconoclasta) y fin de la guerra (Tratado de Utrecht)

Visita guiada por el casco histórico y la catedral, en la que aparecen signos evidentes de la guerra iconoclasta, símbolo de la intolerancia religiosa.

Visita al Instituto Cervantes de Utrecht: el español como lengua internacional y símbolo de unión entre continentes

Charla con el jefe de estudios del Instituto Cervantes acerca de la importancia de esta institución en la difusión de la lengua y cultura españolas.

Recorrido por la Leiden de Rembrandt y el nacimiento de la universidad en los Países Bajos

Visita guiada por nuestros alumnos holandeses por la ciudad natal de Rembrandt y su universidad a través de sus calles, sus canales y su arquitectura. En particular, hicimos un breve recorrido por los hofje, los característicos patios de vecinos de Leiden³.

³ Los hofje de Leiden, que datan de los siglos XV y XVI en su mayoría, se construyeron gracias a las donaciones de personas adineradas que, como obra de caridad, ofrecían estas viviendas a gente en situación de desamparo. El nombre del donante solía aparecer en una inscripción que se colocaba en la entrada del hofje.

La Haya: símbolo de la paz entre las naciones y la tolerancia

Ruta por la Haya hacia la Corte Internacional de Justicia y el monumento a la Paz Mundial.

Reflexión oral acerca de la importancia de mantener la paz en el mundo.

Itinerario Spinoza en La Haya: tolerancia y racionalismo

Visita guiada a lugares emblemáticos en la vida del filósofo B. Spinoza, tales como *Nieuwe Kerk* y la Casa de Spinoza, lugar que terminó de escribir su *magnus opus*, la *Ethica*.

Allí se reflexionó junto a los guías acerca de la importancia de la figura de Spinoza, su conexión con España y la tolerancia hacia el pueblo judío.

4.3. Fase de conclusión y síntesis: Evaluación

Para la evaluación de la actividad propusimos a alumnas y alumnos una presentación oral de síntesis de lo aprendido en cada una de las actividades acompañada de una presentación en PowerPoint y unas preguntas finales en forma de test para el resto de los compañeros, para cuya evaluación usamos una rúbrica consensuada en el departamento en la que se tenían en cuenta tanto aspectos lingüísticos, como de contenido y presentación.

Tarea final

- Haz una pequeña presentación de 2 o 3 minutos sobre uno de los temas que te propongo.
- Usa todo lo que has aprendido en las visitas (incluidos textos de *El Quijote*) e... ¡intenta ser original!
- Puedes usar música de fondo (pero tiene que estar libre de derechos de autor).
- ¡Utiliza tus propias palabras! (frases simples).
- Al final de la presentación, debes hacer tres preguntas cortas a tus compañeros.
- Pide ayuda a tu profesora cuando sea necesario.

¡Ojo!

- Utiliza tus fotos o fotos libres de derechos de autor.
- Ordena y relaciona bien las ideas.

También reflexionamos en clase, con ayuda de la profesora, sobre la famosa frase de Milán Kundera en su obra *El arte de la novela* (1986): “Los novelistas no le deben nada a nadie, salvo Cervantes, que se lo deben todo” y leemos el capítulo *La vuelta a casa* de la edición que estamos trabajando. Reflexionamos en clase:

¿Es realmente un engaño creerse caballero andante? ¿Cuáles son los aspectos positivos de Don Quijote? ¿Por qué, después de la derrota ante el Caballero de la blanca luna, muere Don Quijote en su cama como Alonso Quijano?

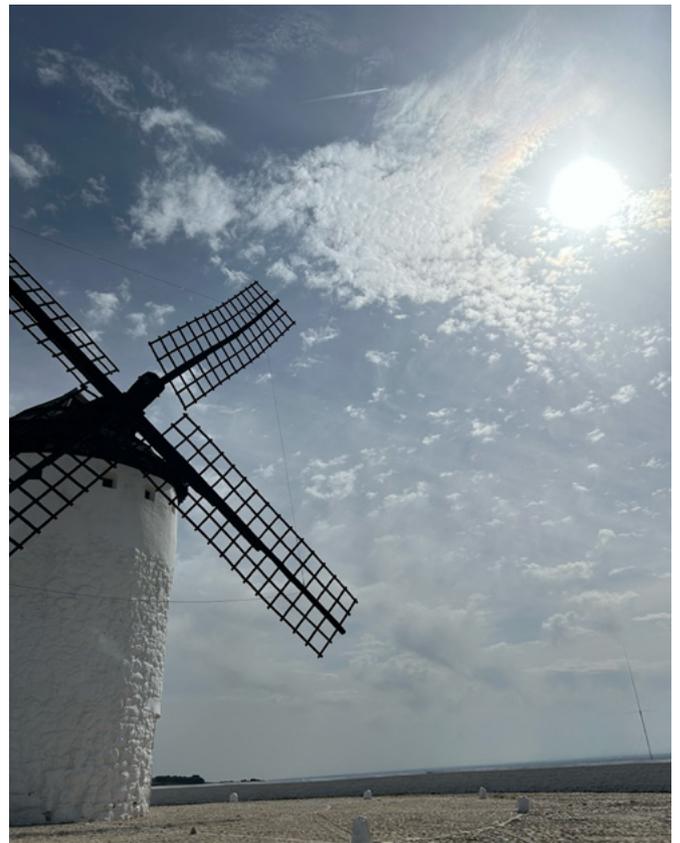
5. Conclusión

Aventura arriesgada... pero apasionante, decíamos al principio de este artículo. Una experiencia que pasa de un análisis de lo meramente relacionado con la acción narrativa o el humor a la reflexión sobre temas mucho más complejos de carácter literario (perspectivismo, metaliteratura...) o filosófico (el concepto de la tolerancia o la libertad).

Sumamente importante para el proyecto fue también el hacer entender a los alumnos holandeses cómo una figura como Cervantes no es tan lejana a su cultura, para así poder hacerlos también concededores de esta obra como algo también suyo, como un producto de una época en la que los Países Bajos y España compartimos toda una serie de eventos históricos.

Y es que Cervantes es una figura sumamente atractiva y El Quijote, infinito. VALE.

Imágenes de la Sierra de los Molinos.
Campo de Criptana



Referencias

CALVO, M. (2012) *Rutas literarias de Toledo*. Toledo: Cuarto centenario.

CANAVAGGIO, J. (2003). *Cervantes*. Madrid: Espasa Calpe-Austral.

Instrucciones de la Subdirección General de Cooperación Internacional, de 8 de octubre de 2010, que regulan la organización y el funcionamiento de las secciones españolas en centros de otros Estados o de organismos internacionales. En línea:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:98a81350-61c9-47b5-a12e-df0c11c58d26/2010-instruccionesseccionesespanolas-pdf.pdf>

RIQUER, M. de (1970) *Aproximación al Quijote*. Madrid: Biblioteca Básica Salvat.

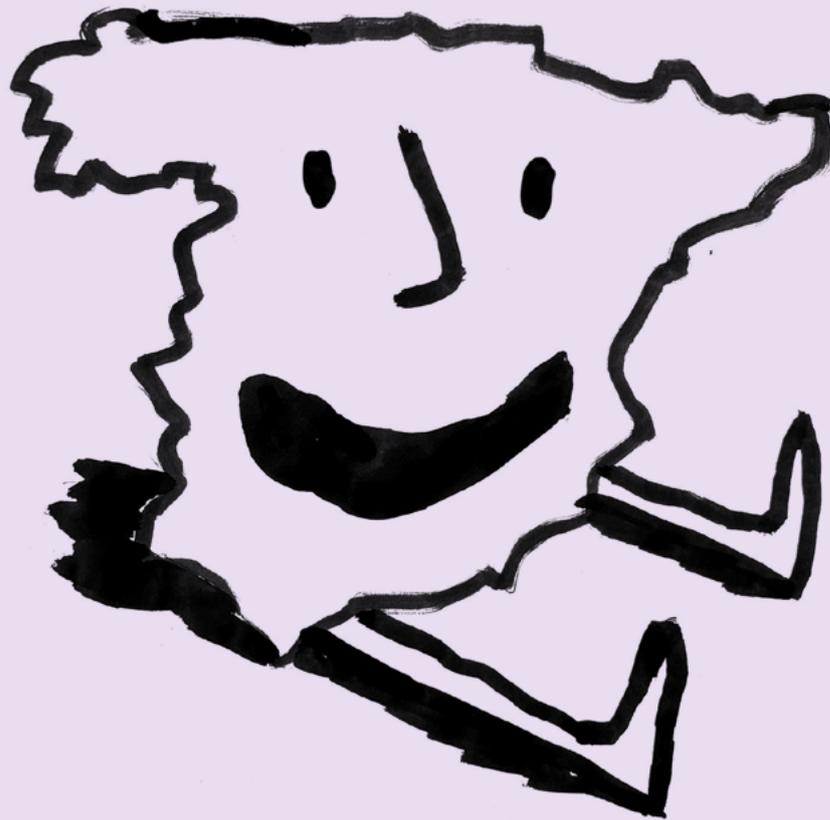
SÁNCHEZ, T. et al. (2016). *Don Quijote de La Mancha*. Madrid: Weeblebooks.

Más español que uno de España



Noé Carrero Torres

→ Profesor de Matemáticas en la Sección Española de la Escuela Europea Bruselas III



- Cultura
- Español
- Matemáticas

En un mundo dicotómico, en el que parece que hay que elegir si eres de letras o de ciencias, la cultura envuelve y reconcilia a ambas disciplinas. La cultura viaja, se desarrolla, muta hasta crear variables endémicas, pero mantiene una esencia que nos permite reconocer su origen, creando vínculos incluso en la distancia.

1. Introducción

Es universalmente conocido que la enseñanza de una lengua va más allá de aprender una lista interminable de vocabulario o de unas útiles reglas de gramática. Una lengua viaja con sus libros, con sus películas, con sus obras de teatro, con su cultura. La cultura como elemento vivo, que muta, en continua evolución. Lo que tal vez obviamos es que la cultura no sólo evoluciona en su país de origen, sino que la portan consigo sus habitantes y también sigue desarrollándose en sus nuevos destinos.

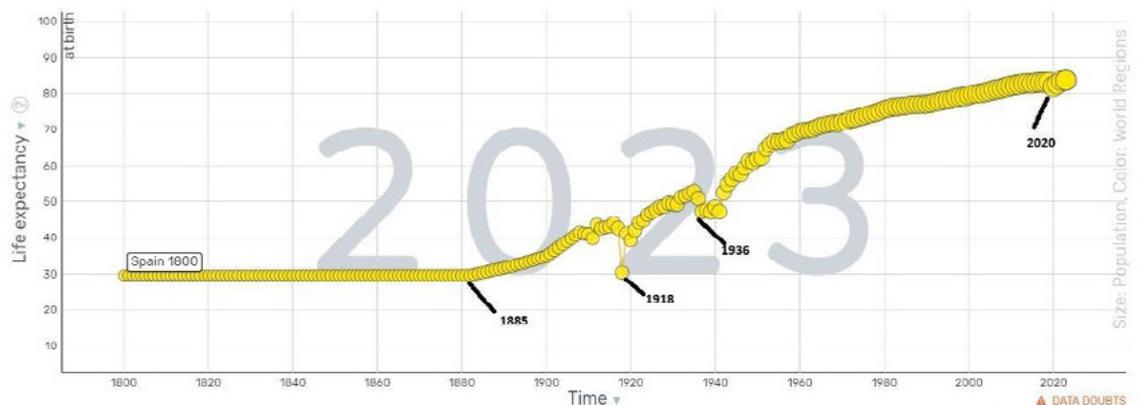
También se sabe que las matemáticas son una fuerte herramienta para analizar nuestro entorno. Conocer una lengua también pasa por manejar su lenguaje científico y qué mejor forma que aunar fuerzas utilizando dicho lenguaje para analizar partes de la cultura española, para ubicarnos en el mundo y aclarar un poco quiénes somos y cuál es nuestro origen.

2. Eso es matemáticamente posible

2.1. Este mundo sí hay quien lo entienda

Como cualquier otra disciplina, es importante poner las matemáticas en su contexto. A veces las prisas por acabar temarios inabarcables nos hacen obviar que las matemáticas son una herramienta para entender el mundo, modelizarlo y poder analizarlo. La estadística, aunque [Mark Twain](#)¹ insistiese en que es una de los tres tipos de mentiras, nos ofrece una potente herramienta para poder analizar y sacar nuestras propias conclusiones.

Una herramienta muy útil que llevo varios años utilizando en mis clases a través de diferentes actividades como puede ser [gapminder](#). Lo primero, y más necesario hoy en día que nunca, es analizar la fiabilidad de los datos: ver su procedencia, el tamaño de la muestra, si hay algún sesgo... Este recurso didáctico no sólo se asegura de que la fuente de los datos sea fiable, sino que además nos permite analizar su procedencia y cuestionarnos si fuese necesario. Mediante un simulador, podemos estudiar visualmente de una forma fácil la evolución de diferentes características en diversos países. Veamos por ejemplo en la siguiente imagen la evolución de la esperanza de vida en España:



➤ Gráfica extraída de www.gapminder.org y editada para mostrar los datos relevantes de ésta

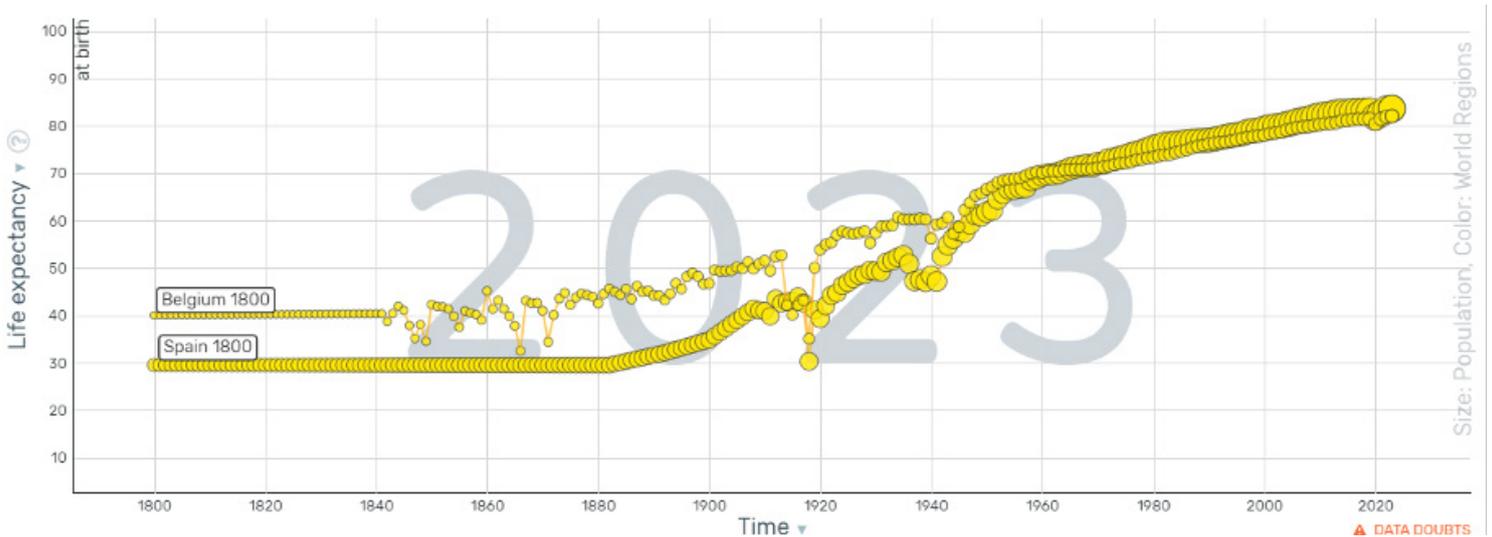
1. https://www.eldiario.es/cienciacritica/estadisticas-asedian-entenderlas-comunicarlas-mejor_132_4508070.html

A simple vista hay cuatro fechas que nos llaman la atención, y que requieren una buena conversación que conecta las matemáticas con hechos históricos:

- **1885:** Sin abrir el necesario debate a favor de las vacunas, se observa una correlación entre el aumento de la esperanza de vida en España. La esperanza de vida en España era de unos 30 años de forma estable durante casi un siglo. Es fácil observar una correlación entre los descubrimientos de Louis Pasteur en el campo de la vacunación y un aumento de la esperanza de vida.
- **1918:** Año de la gripe española. Es curioso ver cómo desde el covid-19 esta fecha está presente en la mente de los estudiantes.
- **1936:** Comienzo de la guerra civil española. Que la guerra es mala se repite como un mantra, pero es importante también visualizar con datos el impacto que esta tiene en diversos aspectos, como la esperanza de vida, el PIB del país o incluso el incremento en el número de suicidios.
- **2020:** año del COVID. Es una de las primeras fechas de la que el alumnado pide un análisis, tal vez, por ser un hecho histórico que recuerdan haber vivido de primera mano. Les sorprende ver el poco impacto que tuvo en el PIB del país.

Si tenemos curiosidad, y tener curiosidad siempre es bueno, podemos compararla con otros países, como por ejemplo Bélgica. Dejo vía libre al lector para adentrarse en el recurso y comprobar la “adicción” por conocer y comprender el mundo que genera:

▼ Gráfica extraída de www.gapmider.org que muestra la esperanza de vida de España y Bélgica a través de los años



¿En qué año la esperanza de vida de España sobrepasa a la de Bélgica? ¿A qué es debido este hecho? ¿Por qué la gráfica de Bélgica tiene más puntos singulares? Para contestar a todas estas preguntas necesitamos conectar historia con análisis de datos, y no se me ocurre mejor forma de aprender estadística. Pero ¿somos nosotros, los españoles fuera de España, parte de esos datos?

3. Esta es la vida del inmigrante

3.1. Bruselas, nuestra torre de Babel

Bruselas está llena de joyas escondidas, de pequeños secretos que sorprenden al viajero (y al local) más observador. Bruselas te obliga a mantener los sentidos despiertos para no perderse una pequeña maravilla arquitectónica envuelta de edificios funcionales. Bruselas es la torre de babel del entendimiento, en la que todos cabemos sin ser fagocitados. Hay una Bruselas hecha a cada medida, en la que cabemos todos, con nuestro bagaje cultural, y en la que se siguen desarrollando formas de mirar al mundo y de expresarlo.

Una de esas gratas sorpresas es el **Museo de la Migración**, que tuvimos el placer de descubrir con el alumnado de la sección española de la Escuela Europea de Bruselas III. La idea inicial era completar una visita al iMal (Center for Digital Cultures and Technologies) para ver una exhibición organizada por la Fundación Telefónica sobre los avances de la **inteligencia artificial** en nuestros días. La visita escolar se “completaría” con la visita al museo de la migración, donde trabajando contenidos del currículo matemático, podríamos analizar datos estadísticos de las diferentes comunas de la región de Bruselas.

Si se piensa en la palabra inmigrante, viene a la mente una primera imagen muy sesgada, y los buscadores en línea no hacen sino afianzar dicho concepto. Les animo a que pongan en cualquier buscador la palabra inmigrante y vean las imágenes que salen relacionadas. Ya se sabe que el algoritmo no prioriza valores éticos entre sus búsquedas, pero ese es tema para otro debate. Volviendo a lo que nos preocupa, gran parte del alumnado no se ubica en las connotaciones de esa palabra inmigrante, no se sienten parte de su estereotipo y crecen sintiéndose españoles fuera de España, blandiendo banderas con más frecuencia de lo que lo haría un paisano que vive en el propio país.

3.2. Nosotros somos nosotros y nuestras circunstancias

Las matemáticas nos pueden ayudar a entender y entendernos, sea cual sea nuestro contexto. Para ello nos lanzamos a la investigación en el museo de la migración, buscando respuestas a las siguientes preguntas. Vamos a utilizar los datos aportados por el museo de la inmigración: <https://brussels-diversity.jetpack.ai/> para analizar el impacto y la evolución de la comunidad española en Bruselas:



- ¿Cuál es tu comuna?
- ¿Qué población total tiene tu comuna?
- ¿Cuál es la inmigración total de tu comuna?
- ¿Cuántos inmigrantes españoles hay en tu comuna?

- ¿Qué porcentaje de inmigrantes españoles hay en tu comuna (con respecto al total de la población)?
- Con respecto al número de inmigrantes, ¿Qué porcentaje corresponde al número de españoles (con respecto al número de inmigrantes solamente)?
- Ahora explora otras comunas, ¿Cuál es la comuna con el mayor número de inmigrantes? ¿De qué nacionalidad son?
- ¿Cuál es la comuna que tiene el mayor número de inmigrantes españoles?
- ¿Cuál es la comuna con el mayor porcentaje de españoles viviendo en ella?



Escribe aquí tus conclusiones y lo que has observado.



Distribución de la inmigración en Bruselas por continente

Continents

1. Europe	69%	285.618
2. Africa	17%	4.491
3. Asia	9%	38.119
4. South America	2%	9.820
5. North America	1%	4.332
6. Oceania	0%	0.421

La primera sorpresa ya nos la esperábamos: 6 de cada 10 residentes en Bruselas han nacido fuera de Bélgica. Como muestra la gráfica, la mayoría de esa inmigración proviene de la propia Europa. En comunas como Etterbeek o Ixelles la población con mayor número de inmigrantes es la española y la italiana. Los inmigrantes somos nosotros. No sólo no estamos solos, sino que somos mayoría. Nosotros podríamos ser los que apareciéramos en un buscador de internet bajo la palabra inmigrante. Tal vez sí que aparezcamos bajo la palabra expatriado. Entre cálculos de modas y medianas, cual catarsis, el alumnado se adentra en su conciencia del ser frente al estar, del sentirse frente al nacer. La reflexión nos desborda y ya no se puede expresar con medidas matemáticas, por muy fidedignos que sean los datos. Nos sorprende ver la cantidad de inmigrantes que hay, muchas veces superando a la población local. Los conceptos matemáticos se mezclan con historia.

Así vemos que un desastre en las minas de carbón de Bois du Cazier, en Marcinelle (Valonia), hace que los inmigrantes italianos desistan de venir a Bélgica. Ahí, se abre un hueco para que el emigrante español, con hambre y sueños de una vida mejor como motor de arranque, decida probar suerte fuera de sus fronteras. Así se instaura una generación, de la que algunos de ellos jamás volverán y de cuyos hijos/as vivirán como españoles, pese a haber crecido sumergidos en la cultura belga. Sin lugar a dudas, uno se puede sentir español fuera de España, hecho que logran las Escuelas Europeas con gran éxito.

3.3. Viajante, se hace cultura al vivir

Con una de esas bonitas casualidades que nos dedica el destino, unos pocos días antes de la visita, se publicaba en un conocido periódico español [un artículo](#)² sobre la rumba hispano-belga, un género creado por el inmigrante español en

2. 'Podcast' | La rumba como terapia del emigrante: cuando Bélgica fue una verbena española | Hoy en EL PAÍS: tu podcast diario | EL PAÍS (elpais.com)



➔ Alumnas analizando la inmigración española histórica en Bélgica



Bélgica y que nunca llegó a su país de origen. La música les daba el medio para expresar las dificultades del momento y entenderse fuera de su entorno. Ya se sabe el poder sanador de la música. Como mucha de esa generación de inmigrantes españoles, la rumba belga nunca visitó su país de origen. Nació y se forjó como española, pero fuera de sus fronteras.

La enseñanza nos regala momentos mágicos que nos hace agarrarnos a esta profesión en los momentos duros, momentos que no se pueden plasmar en ningún libro, ni en ningún documento. Tuve la suerte de vivir uno de esos momentos en la última parte de la visita. La parte final del museo es un compendio de objetos sentimentales de emigrantes de diversos países. El alumnado comparte que ellos también tienen sus propios objetos que les acompañan en sus diferentes destinos. Justo cuando comenzamos a pasear entre los estantes de los diferentes países, aparecen discos, objetos y fotos de la rumba hispano-belga. Un alumnado curioso que descubre que está en plataformas digitales de música. Un alumnado que se encuentra con su pasado, un pasado que nunca encontraba en su país, aunque le estuviese relacionado. Tal vez, lo mágico es que se les abrió un futuro también, ¿Quién sabe si no serán ellos los nuevos creadores de un género artístico que pueda expresar todo lo que sienten y fusionar todo lo que son?

4. Conclusión

La metodología AICLE nos demuestra que es posible enseñar una lengua a través de sus contenidos. Las matemáticas pueden enseñar dicha lengua más allá del dominio de su vocabulario específico. Las matemáticas nos pueden ayudar a entender un país y su cultura. Si uno se deja llevar puede incluso conectar con su cultura más allá de sus fronteras, pues la esencia de un país viaja más allá de sus fronteras. Después de esta excursión, los alumnos y alumnas lo tiene claro cuando les preguntan de dónde se sienten: “Más español que uno de España”.

Referencias

Fundación Telefónica. Exposición ‘Código y algoritmos? Sentido en un mundo calculado’ en Bruselas. <https://www.fundaciontelefonica.com/exposiciones/codigo-y-algoritmos-bruselas/>

MigratieMuseumMigration. <https://mmm.brussels/en/>

Gapminder. <https://www.gapminder.org/>

Jetpack. <https://brussels-diversity.jetpack.ai/>

La comunidad de práctica multimodal como espacio de aprendizaje permanente de los hablantes de lengua heredada



Marcela Fritzler

→ Sin Fronteras, proyectos educativos

- Lengua de herencia
- Vitalidad lingüística
- Contexto de aprendizaje
- Familias migrantes
- Comunidad de práctica

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua heredada implica desarrollar una ecología didáctica que integre los contenidos léxico-gramaticales con el bagaje sociocultural de los estudiantes y su relato familiar, teniendo siempre presente la creación de oportunidades de práctica y el deseo de enriquecer el idioma heredado en armonía con otras lenguas vehiculares. Este enfoque pedagógico demanda poner en escena una taxonomía de competencias y estrategias de alfabetización que incluyan un abanico de recursos multiformato como muestras auténticas de lengua y la forma en que los niños y jóvenes - miembros de la sociedad del conocimiento y la información - construyen el saber y se apropian de su lengua patrimonial.

En el presente escrito se describen brevemente los fundamentos teóricos de conceptos expuestos y se brinda una secuencia de estrategias y dinámicas concretas para crear una comunidad de práctica multidisciplinaria, plurilingüe, intergeneracional y transcultural a través de materiales analógicos y digitales que motivan a seguir aprendiendo la lengua heredada y fortalecen la identidad etnolingüística de las familias migrantes residentes fuera de un contexto hispanohablante.

«los miembros de la familia migrante precisan diseñar un proyecto lingüístico a largo plazo, que implique a los distintos agentes involucrados -niño, familia, docentes, instituciones- en la construcción de una comunidad de práctica lingüística significativa y duradera»

1. Introducción

Los hablantes de lengua de herencia (en adelante, HH) constituyen un grupo lingüístico particular caracterizado por haber adquirido una lengua minoritaria en el entorno familiar, cuyas competencias lingüísticas son variables y que residen en un contexto social donde predomina otra lengua mayoritaria.

El mapa lingüístico europeo actual (Moreno Fernández, F. y Álvarez Mella, H., 2023) refleja la presencia del español como lengua heredada dada, en general, como consecuencia de la inmigración hispanoamericana y el traslado de españoles por el continente.

El propio escenario de adquisición de la lengua, el rompecabezas identitario de cada núcleo migrante, así como la influencia de la lengua dominante del país de residencia, adjudican a las familias la decisión de optar o no por una educación bilingüe.

En otras palabras, los miembros de la familia migrante precisan desarrollar no solo un abanico de estrategias a tal fin, sino también diseñar un proyecto lingüístico a largo plazo, que implique a los distintos agentes involucrados -niño, familia, docentes, instituciones- en la construcción de una comunidad de práctica lingüística significativa y duradera. (Fritzler, 2023)

Sin embargo, los citados agentes educativos encuentran una serie de dificultades para poner en marcha dinámicas efectivas como vías hacia el bilingüismo o multilingüismo, entre las que es posible mencionar la ausencia de espacios de interacción en español, (Álvarez Mella, H.; Blattner, Ch.; Gómez-Pavón Durán, A. 2023), el sistema educativo y las políticas lingüísticas del país de residencia como, asimismo, la falta de directrices pedagógicas adecuadas y la carencia de los recursos didácticos específicos para el nicho lingüístico en cuestión.

El panorama descrito adquiere mayor visibilidad cuando se produce el proceso de andamiaje entre hogar y escuela como entes educativos.

El objetivo del presente escrito se centra, precisamente, en la labor de los profesores de español como actores sociales imprescindibles en el citado proceso y como agentes responsables del desarrollo de un bilingüismo dinámico y respetuoso de la otredad.

A tal fin, el trabajo se divide en cuatro partes. En primera instancia, se describe brevemente la estructura del contexto de aprendizaje de un HH. En segundo lugar, se brinda una serie de fundamentos pedagógicos para llevar a cabo un proyecto de adquisición y aprendizaje de una lengua de herencia (en adelante, LH). A continuación, se ofrece una secuencia de estrategias y dinámicas para implementar los fundamentos expuestos y crear una comunidad presencial y virtual como espacio de práctica lingüística significativa. Finalmente, se propone reflexionar sobre la propuesta realizada e invitar a la participación en el desarrollo de entornos educativos a favor de la diversidad lingüística y cultural de las sociedades europeas.

2. La pirámide del contexto de aprendizaje del HH

El idioma del país de origen migra con cada individuo y su función como medio de comunicación genera entre los hablantes un fuerte vínculo emocional y afectivo hacia la LH y un sentido de pertenencia a su comunidad etnolingüística. Por tal motivo, la conservación de las costumbres y tradiciones como el fortalecimiento de las raíces culturales juegan un papel crucial en la motivación para proteger (García, 2016) y mejorar el español.

Los HH presentan un perfil lingüístico tan único como heterogéneo, (Ferre-Pérez, F., Gallego García, M., Buyse, K., ; 2022:178), cuyo dominio del español puede variar significativamente. Entre los factores que influyen en esta situación se encuentran el grado de exposición al español en el hogar, las actitudes familiares hacia el mantenimiento de la lengua, el estatus socioeconómico, la propia personalidad del hablante y las oportunidades de uso del español fuera del ámbito doméstico. Todas piezas esenciales para armar el rompecabezas entre lo heredado del país de origen y lo adquirido (Fritzler, 2023) en la sociedad de acogida.

El hogar como contexto inmediato y concreto en el que el hablante se apropia de sus primeras herramientas comunicativas transforma a la familia en la principal institución para transmitir la lengua, las costumbres y el relato, fuentes para las prácticas lingüísticas significativas.

Como agentes responsables, los miembros adultos precisan llevar a cabo dinámicas adecuadas para cada menor y mantener, con la flexibilidad posible, el plan elegido, como asimismo brindar actividades lingüísticas motivadoras mediante recursos ricos, variados y auténticos.

De todas formas, más allá del plan familiar acordado, ser reflejo de una actitud positiva hacia el bilingüismo (Kielhöfer y Jonekeit, 1994; De Houwer, 1999; Rosenberg, 1996 citados por Solé Mena, 2010) y la transculturalidad como sostén (García, 2016) serán las piedras fundamentales para desarrollar la identidad etno-lingüística de los HH.

Sin embargo, ciertas actitudes monolingües o desfavorables hacia el bilingüismo pueden afectar la mayor o menor predisposición familiar para transmitir su legado lingüístico y cultural en el entorno migratorio. Además, es factible que cuando los niños toman conciencia de la presencia de otra u otras lenguas vehiculares en su entorno social y/o escolar, distintas a la utilizada en su casa, puedan manifestar una “relación ambivalente hacia su propio bilingüismo” (Binanzer y Jessen, 2020, p.245 citado por Kropp, 2023:35) o una actitud negativa hacia el idioma heredado, llamada rebelión lingüística (Piller, 2018:1, citado por Fritzler, 2024).

La expansión del contexto de aprendizaje de los menores y la incorporación de otros agentes educativos, como los amigos, la escuela y los docentes, implica la interiorización de su realidad lingüística y el valor comunicativo de la lengua mayoritaria del país de residencia.

De ahí que, en la transición del contexto cercano e inmediato de adquisición lingüística al contexto estructural constituido por las distintas instituciones y ámbitos sociales, los profesores e instructores se conviertan en mediadores culturales imprescindibles para generar el andamiaje entre los conocimientos previos y los contenidos nuevos. (Kropp, 2023:45)

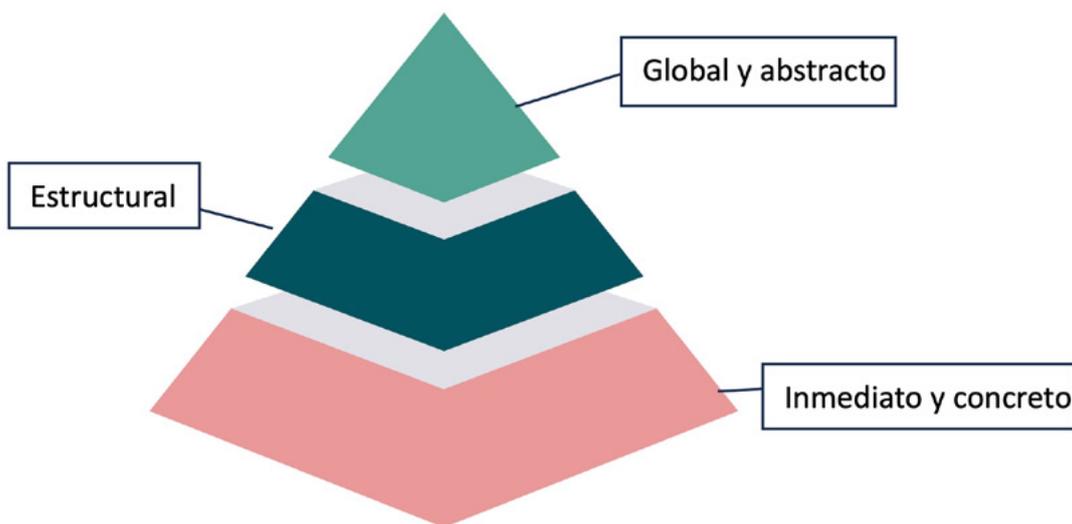
Una actitud positiva por parte del docente hacia la heterogeneidad lingüística y cultural en el aula como “la idea de que las lenguas de herencia son un recurso importante para el aprendizaje de otras nuevas” (Kropp, 2023:45) facilita la puesta en marcha de comunidades de práctica multilingües e intergeneracionales. En otros términos, las creencias del profesor sobre el uso y/o protección del idioma del hogar influye en el aprendizaje y rendimiento de los HH. (Young, 2014).

Si bien los contextos descritos en los párrafos anteriores conforman espacios para la construcción del conocimiento, interacción y socialización de todo aprendiente, en el nicho de los HH se acentúa la retroalimentación mutua entre lo familiar y lo escolar.

«los profesores e instructores se conviertan en mediadores culturales imprescindibles para generar el andamiaje entre los conocimientos previos y los contenidos nuevos»

Metafóricamente, se podría delinear una pirámide, cuya base fuera el hogar y la familia como la piedra fundamental mencionada anteriormente, sobre la que se apoyase el contexto estructural, la escuela y las instituciones y, por ende, los nuevos saberes.

↳ Pirámide del contexto de aprendizaje del hablante de lengua heredada (diseño propio)



No obstante, diferentes estudios de estos últimos años señalan que los estudiantes, ya sean niños o adolescentes, han incorporado otras formas de apropiarse del conocimiento y crear nuevos saberes, más allá de lo considerado académico y curricular.

Buscar información en internet, acceder a un tutorial para comprender uno u otro tema o participar en las redes sociales, ya sea como instrumento para comunicarse o para divertirse, son dinámicas de aprendizaje informal (o formal, en algunos entornos educativos) cada vez más frecuentes en su rutina.

Por tal motivo, considerar los artefactos digitales tanto como herramientas y recursos válidos para desarrollar las competencias lingüísticas como para crear su perfil social, colaborar, compartir ideas y expresarse, los convierte en el contexto global, dando forma a la cima de la citada pirámide.

En otras palabras, los afectos, el relato familiar, el bagaje cultural del país de origen constituyen los cimientos del mundo; el ámbito escolar y del contacto entre pares enriquece la base piramidal del conocimiento; y el ecosistema mediático expande las vías para crear espacios comunicativos holísticos, acordes a los intereses y necesidades de cada hablante.

En resumen, la interrelación de los tres contextos de aprendizaje -concreto, estructural y global- como parte integral del “proceso dialéctico de internalización y externalización de significados” (Zenga, 2023:201) y el flujo equilibrado del conocimiento heredado y el adquirido proporcionan los fundamentos para desarrollar un enfoque pedagógico para HH. Y, por ende, los lineamientos del diseño didáctico a seguir.

3. Un enfoque pedagógico para HH en un contexto holístico de aprendizaje

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la LH implica poner en marcha un enfoque pedagógico intergeneracional, transcultural y multilingüe que integre el contexto educativo holístico descrito anteriormente, en el que los HH puedan adquirir, expandir y proteger su idioma y sus raíces.

Este complejo mosaico requiere diseñar una ecología didáctica cuyas actividades abarquen la biografía lingüística del hablante, su forma de comprender el hecho comunicativo y la “toma de consciencia de la propia subjetividad lingüística y cultural” (Zenga, 2023:203) como asimismo la maleta de la familia migrante. Cuestiones de importancia dada la presencia fuerte de una lengua mayoritaria, vehículo de integración y aceptación social. (Fritzler, 2024).

Por eso, realizar un mapeo lingüístico, a conciencia y reflexivo, constituye para el docente el primer paso para la creación de un programa de estudio para HH, ya sea para entornos de aprendizaje formal o informal. La competencia comunicativa de estos aprendientes es realmente heterogénea (Ferre-Pérez, F., Gallego García, M., Buyse, K., ; 2022:187) e incluye distintos niveles de fluidez en el habla o maneras de interactuar y, además, cuentan con redes léxicas variadas. Todos hechos sujetos a la realidad sociolingüística de cada familia y su afiliación étnica, como asimismo las actitudes, ideologías, motivaciones, experiencias (Parra, 2023; Carreira y Beeman, 2014) y deseos como HH.

El modelo de vitalidad lingüística, cuya sigla en inglés COD (Lo Bianco, J. y Peyton, J.; 2013) corresponde a los términos *Capacity, Opportunity, Desire*, es factible de emplear como herramienta para medir el estado de una lengua en situación de bilingüismo y planificación para revertir el declive de esa lengua.

Si bien el modelo COD se ha utilizado en la elaboración de una estrategia oficial para la revitalización del irlandés en la República de Irlanda, es aplicable a los hablantes de español como LH en el contexto europeo porque ofrece una perspectiva integral para comprender la dinámica de mantenimiento y transmisión del idioma en comunidades de inmigrantes hispanohablantes.

Por otro lado, es importante mencionar que la vitalidad lingüística del español puede verse afectada no solo por la actitud de los propios hablantes hacia su identidad etnolingüística sino también por el estatus de este idioma en cada uno de los países europeos. Aspectos que justifican el empleo de la citada herramienta como se ejemplifica en los próximos párrafos.

Como indica la sigla COD, el modelo considera tres factores fundamentales - la capacidad, la oportunidad y el deseo -, que influyen en la vitalidad de una lengua minoritaria en un entorno donde convive otra lengua dominante.

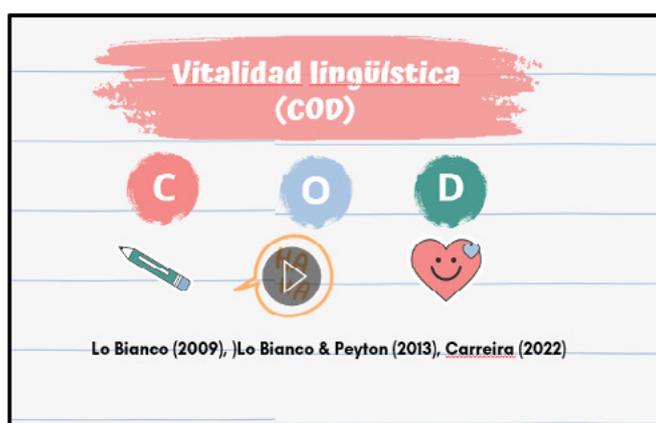
La **capacidad** se refiere a las habilidades funcionales, la competencia comunicativa que le permite al individuo y a grupos de hablantes “hacer cosas” con la lengua, como narrar, describir, argumentar, expresar opinión, justificar, preguntar y responder, etc.

Este factor implica no solo el conocimiento de vocabulario y estructuras gramaticales, sino también la habilidad para utilizarlos de manera efectiva en diferentes contextos comunicativos. En el caso de los HH, la capacidad puede variar significativamente, desde un dominio nativo hasta un conocimiento limitado a entornos familiares.

La **oportunidad**, por su parte, se relaciona con la creación y el acceso a

dominios en los que el uso del español “es natural, de esperar y bien visto” (Lo Bianco, J. y Peyton, J.; 2013). Este factor es crucial, ya que la falta de oportunidades para utilizar la LH puede limitar la efectividad de los esfuerzos de enseñar y aprender. En el contexto europeo, donde el español no es la lengua dominante, es fundamental crear espacios y situaciones que promuevan su uso activo, tanto en entornos educativos como en la sociedad en general.

El tercer componente del modelo, el **deseo**, implica la motivación y la disposición de los hablantes para invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje y uso del español. Este factor es quizás el más complejo, ya que involucra aspectos subjetivos y personales de los aprendices. El deseo se manifiesta en la voluntad de los hablantes de herencia de mantener, proteger y desarrollar su competencia en español, ya sea por razones de identidad cultural, oportunidades profesionales, académicas o conexiones familiares.



➤ Modelo de vitalidad lingüística (diseño propio)

Es importante destacar que estos tres factores están interrelacionados y se refuerzan mutuamente. Por ejemplo, un aumento en la capacidad lingüística puede conducir a un mayor deseo de utilizar el idioma, lo que a su vez puede motivar la búsqueda de más oportunidades para practicarlo. De manera similar, la creación de oportunidades significativas para el uso del español puede estimular tanto el deseo de aprenderlo como el desarrollo de la capacidad lingüística.

En conclusión, para los profesores de español de niños y adolescentes en el entorno europeo, este modelo ofrece un marco pedagógico valioso al abordar simultáneamente la capacidad, la oportunidad y el deseo como pilares para la protección y la expansión de la LH. Asimismo, permite diseñar una ecología didáctica que proponga estrategias y dinámicas para facilitar la compleja interacción entre los entornos individuales, familiares, comunitarios e institucionales, aristas influyentes para el desarrollo de la identidad etnolingüística en convivencia con otras lenguas y culturas.

4. Estrategias y dinámicas para construir una comunidad de práctica lingüística

Llevar a cabo un enfoque pedagógico basado en el modelo de vitalidad lingüística precisa desarrollar una ecología didáctica dinámica y flexible ya que, tanto los objetivos seleccionados como los contenidos lingüísticos requeridos, precisan atender la heterogeneidad de los HH. descrita en los apartados precedentes.

Para cumplir con estas premisas, ser docente de español como LH implica ser, por un lado, agente responsable en el desarrollo del bilingüismo dinámico (Parra, 2023) y por otro, mediador cultural entre “las experiencias de aprendizaje que los alumnos viven en el aula y fuera del aula” (Ramos, 2023:192).

Adoptar esta doble perspectiva le exige al profesor desarrollar una serie de dinámicas pedagógicas multifacéticas, fundamentadas en objetivos y contenidos negociables -en la medida de lo posible- entre los distintos agentes involucrados: familia, estudiante, docente, institución. Asimismo, implica la creación de experiencias de aprendizaje significativas, que atiendan a las necesidades e intereses de los HH e integren un lenguaje real, respetando los repertorios lingüísticos presentes.

Con el objetivo de comprender la metodología que conlleva el planteamiento pedagógico descrito, se proponen una serie de estrategias y dinámicas como también las posibilidades didácticas que brindan cada una de ellas en la construcción de una comunidad de práctica para los HH.

Ante todo, es importante tener presente que la labor principal del docente sería brindar el variopinto abanico de recursos que permita “fomentar el empoderamiento de estos hablantes” ((Ferre-Pérez,F., Gallego García, M., Buyse, K., ; 2022:188), desarrollar su competencia comunicativa, más allá de contenidos léxico-gramaticales, y fortalecer su identidad etnolingüística en el entorno de otra lengua vehicular mayoritaria.

Asimismo, implementar un modelo de aprendizaje multisensorial, holístico, intergeneracional, transcultural y plurilingüe (Fritzler, 2024, en edición) en el que la didáctica se transforma en una herramienta integradora de la competencia lingüística, pragmática, discursiva y sociocultural.

Como primera estrategia, es importante activar el vocabulario “personal” de los HH mediante actividades que abarquen los distintos repertorios lingüísticos presentes entre los aprendientes, respetando el legado familiar. A su vez, permitir el cambio de códigos o integrar la translengua (García, 2016) como mecanismos para aportar o descubrir nuevas palabras en español o extraer vocablos pasivos con el objetivo de generar y enriquecer redes léxicas multilingües.



Expandir el espectro lingüístico favorece la expresión e interacción oral, no solo dando espacio a la polifonía de voces y culturas involucradas sino también a la adquisición de normas y registros del habla.

La creación de redes léxicas en contexto de aprendizaje en los niños y adolescentes propicia dos aspectos fundamentales en la construcción de saberes. Por un lado, el refuerzo del yo y la autoestima y, por otro, abre el escenario adecuado para el trabajo colaborativo y cooperativo, propios de la “concepción social” del aprendizaje (Vygotsky, 1995, citado por Fritzler, M. y Santana Negrín, L., 2022:214).

Las actividades para introducir, activar o fortalecer el vocabulario de cada uno de los HH promueve la comprensión auditiva y despierta la memoria sonora. Además, favorece la interpretación de tonos y registros del habla y propicia el respeto por los acentos de los pares. Asimismo, proponer tareas como juegos de roles, dramatizaciones, escuchar audios o participar de visionados integra el lenguaje de los gestos y señales, otra manera de transmitir un mensaje y comprender al interlocutor.

Incorporar textos escritos en distintas tipologías como adivinanzas, trabalenguas, cuentos, leyendas, poemas, canciones, cartas, mensaje de redes sociales, etc. y cuyo contenido responda a los intereses y necesidades de los aprendientes, invita a introducirlos en la lectura respetando tiempos y habilidades personales. De hecho, la lectura sirve como vehículo esencial para desarrollar, explorar, expandir el conocimiento y la identidad de toda persona. Y suele resultar muy motivador en la franja etaria en cuestión, si los textos se explotan mediante los servicios de los dispositivos digitales. La propia interfaz de los medios suele, además, expandir las redes léxicas y promover la comprensión lectora multimodal.

Los materiales auténticos, extraídos del ecosistema mediático y/o pensados para nativos, es decir, no para estudiantes de español como lengua extranjera, son una de las vías más efectivas para proporcionar muestras de lengua originales y cercanas a las distintas comunidades etnolingüísticas del grupo.

El requisito que acompaña la creación de redes léxicas y la lectura comprensiva es el constructo gramatical. Es importante, desde el inicio del proceso de aprendizaje, diseñar actividades que guíen a los aprendientes en la toma de consciencia de su conocimiento lingüístico y de la importancia de la intención comunicativa de los diferentes textos o de un mensaje.

Es indispensable tener en cuenta la edad y ámbito educativo, estructurar categorías gramaticales, descubrir o reconocer la sintaxis presente, identificar tiempos e interpretar la funcionalidad de un modo u otro, todas tareas que generan bases para enriquecer, en un futuro, el discurso académico. Conllevan, además, la mirada crítica, la reflexión, el análisis, la comparación e incluso la integración de distintas fuentes de información que el docente precisa tener muy en cuenta cuando diseña actividades.

Según Kropp,

al hacer transferencias interlingüísticas a partir de la lengua de herencia sin apoyo del profesor, los aprendientes pueden sentir inseguridad y confusión, lo que revela que no siempre tienen una conciencia muy clara respecto al uso estratégico de sus conocimientos lingüísticos previos (Kropp, 2023:35)

La adquisición de la escritura corresponde a otra estrategia pedagógica y exige el desarrollo de destrezas de aprendizaje que, generalmente, no se pro-

ducen en el hogar mediante un input natural como la expresión oral o la comprensión auditiva. Por lo tanto, precisa de una enseñanza explícita y sistemática (Sánchez Abchi, 2023; 126) que puede ser brindada por una persona idónea o por profesores en los centros educativos.

Si bien existen diferentes trabajos sobre las características de la expresión escrita que describen la diferencia entre hablantes nativos y estudiantes de lengua extranjera (Spicer Escalante, 2002 y 2005, citado por Sánchez Abchi, 2023:127) y otros, que marcan las particularidades de los textos escritos si la lengua mayoritaria es el inglés (Belpoliti y Bermejo, 2019, citado por Sánchez Abchi, 2023:127), el presente trabajo se centra en la integración de la escritura como un arte del lenguaje funcional, medio para expandir y proteger la lengua de herencia.

Para conseguirlo el aprendiente precisa desarrollar una serie de microhabilidades como las destrezas motrices, el conocimiento de las unidades lingüísticas y sus propiedades, la selección de estas y la ordenación, la revisión, reformulación y la estructuración del discurso.

En la construcción de saberes elaborada a partir de la interacción oral, la lectura y la creación de las redes léxicas, el docente necesita proponer actividades que incorporen recursos visuales y audiovisuales, juegos con o sin texto escrito, guías narrativas, etc. Es decir, todo tipo de materiales que activen el vocabulario, propicien la imaginación y la creatividad y, fundamentalmente, motiven a los niños y adolescentes a expresarse, a escribir “su texto”.

Un detalle importante, la ortografía, los ejercicios de vacío de información o práctica de léxico son un buen recurso para fortalecer aspectos gramaticales o afianzar el vocabulario. Sin embargo, en general, no propician la expresión escrita como competencia comunicativa.

Las actividades de aprendizaje, mantenimiento y expansión de los repertorios lingüísticos como la integración del componente gramatical o el desarrollo de las destrezas lingüísticas -comprensión auditiva, expresión e interacción oral, expresión escrita- descritas, constituyen las estrategias y dinámicas básicas para poner en marcha el enfoque pedagógico propuesto en el apartado anterior.

No obstante, para construir una comunidad de práctica auténtica es imprescindible que el HH trascienda las fronteras de su idiolecto (Otheguy, 2016) y del bagaje cultural de su hogar, del sistema de la lengua y sus normas e incluso del concepto de bilingüismo aditivo.

Por tal motivo, los recursos y materiales que sirvan para implementar las estrategias y dinámicas citadas precisan, sobre todo, considerar al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, como asimismo los factores cognitivos, biológicos y afectivos de la franja etaria en cuestión (Manteca Ramos, O. (1982), Martí Sánchez, M. (2015) citados por Fritzler, M. y Santana Negrín, L. (2022: 201) y el análisis de sus necesidades (Bruton 2019, citados por Fritzler, M. y Santana Negrín, L. (2022: 212).

Teniendo en cuenta que la LH se adquiere en presencia de una lengua vehicular mayoritaria, la realidad sociolingüística, la historia y la cultura del país de residencia necesitan estar presentes en los materiales seleccionados para llevar a clase como vía hacia el bilingüismo dinámico y la transculturalidad.

En otras palabras, dar lugar a la integración de los contenidos del sistema educativo en el que el HH lleva su rutina escolar y, por ende, su participación en el entorno social. Este hecho implica la inclusión de las competencias transversales en un programa de estudio para HH; es decir, diseñar actividades que contengan

contenidos no considerados originariamente para la enseñanza de lengua, como ciencias, matemáticas, historia, geografía, tecnología, etc.

Reconocer la coexistencia de más de una cultura dentro de la vida cotidiana y de las experiencias lingüísticas de un HH, navegar entre ellas, desdibuja fronteras y expande el conocimiento del mundo. Por ende, la lengua se percibe como recurso para la adquisición de nuevas competencias (Kropp, 37) y crea espacios e identidades culturales híbridas.

La puesta en escena de las competencias lingüísticas, pragmáticas, transversales e incluso digitales, bajo el lente del transculturalismo y el bilingüismo dinámico, requiere recurrir a la literacidad múltiple, las prácticas mestizas y la apertura al ecosistema mediático. (Fritzler, M. 2022).

En otros términos, se trata de incorporar distintas tipologías discursivas a través de una amplia gama de formatos textuales -escritos, auditivos, visuales, audiovisuales- con el objetivo de favorecer la creación de propuestas didácticas que respeten los diferentes estilos de aprendizaje, intereses y necesidades del HH. A su vez, poner a disposición el abanico de herramientas que brindan las tecnologías de información, comunicación, interacción y curación de contenidos abrirá el camino para integrar los recursos analógicos y digitales y de esa forma, retroalimentar los estratos -concreto, estructural y global, de la pirámide del contexto de aprendizaje del hablante de lengua de herencia ya descrita.

En resumen, todas las estrategias y dinámicas descritas abogan por dar voz al HH mediante la cooperación entre pares y el desarrollo de proyectos intergeneracionales.



5. Reflexiones y perspectivas futuras

En el presente texto se han presentado los lineamientos de un enfoque pedagógico cuyo objetivo principal es el desarrollo de HH multicompetentes.

Llevar a cabo la ecología didáctica adecuada precisa incluir tanto los instrumentos y habilidades de decodificación y codificación necesarias para la lectoescritura propias de la alfabetización básica como también favorecer el alfabetismo informacional para apropiarse del conocimiento.

La interpretación del discurso implícito y la construcción de nuevos saberes incorpora los mecanismos del alfabetismo mediático, como facilitador del desarrollo del pensamiento crítico, la propia conciencia lingüística y los principios de una educación polifónica, todas cuestiones imprescindibles en estos aprendientes.

El andamiaje de las alfabetizaciones mencionadas encuentra en el ecosistema mediático las piezas para transformar a las personas en receptores y productores de contenidos y construir la deseada comunidad de práctica lingüística multifuncional.

Como cierre, sería necesario continuar creando formaciones para los distintos agentes involucrados y dar viabilidad a proyectos colaborativos y cooperativos acompañados de políticas lingüísticas inclusivas y respetuosas de la otredad.

Referencias

- ÁLVAREZ MELLA, H., BLATTNER, C. y GÓMEZ-PAVÓN DURÁN, A. (2023). "Family expectations towards Spanish language maintenance and heritage language programs in Germany". En *Journal of World Languages*, 9, 47-67.
- CARREIRA, M. y BEEMAN, T. (2014) *Voces. Latino Students on Life in the United States*. Estados Unidos: Bloomsbury Publishing.
- FERRE-PÉREZ, F., GALLEGRO GARCÍA, M., BUYSE, K. (2022). "La enseñanza del español para hablantes de herencia". En SANTANA NEGRÍN, L. (ed.) *La enseñanza de español para Fines Específicos*, pp. 173-197 Madrid: Editorial Enclave-ELE y Editorial Estudios Financieros. UDIMA.
- FRITZLER, M. y SANTANA NEGRÍN, L. (2022) "La enseñanza de español para niñas y niños". En SANTANA NEGRÍN, L. (ed.) *La enseñanza de español para Fines Específicos*, Colección Ámbito ELE, pp. 199-238. Madrid: Editorial Enclave-ELE y Editorial Estudios Financieros. UDIMA.
- FRITZLER, M. (2023): "Migrant language and identity in the Spanish-speaking community in Israel". En *Journal of World Languages*, s/n [Online <https://doi.org/10.1515/jwl-2023-0003>, consulta 20.08.2024].
- FRITZLER, M. (2024): "Ecología didáctica para niños de 6 a 12 años hablantes de español como lengua de herencia" En *Publicaciones académicas e los centros del Instituto Cervantes*. CELEI 2023. Milán (en edición).
- KROPP, A. (2023) "La lengua de herencia en el aula de LE: valor "académico" y conciencia de recurso. Un estudio de caso". En GARCÍA GARCÍA, M. *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*, pp. 31-49. Berlín: Peter Lang GmbH.
- LO BIANCO, J. Y PEYTON, J. (2013) "Vitality of Heritage Languages in the United States: The Role of Capacity, Opportunity, and Desire". En *Heritage Language Journal*, 10, s/n.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. y ÁLVAREZ MELLA, H. (2023). "El español en Europa". En *Arch-Letras Científica*, Vol. X, 15-21.
- OBSERVATORIO CERVANTES - HARVARD. (2016) Las teorías del "Translanguaging". GARCÍA, O. Y OTHEGUY, R. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=pE-ZaI9-nX1M&t=1226s> [Consulta 27/08/24].
- PARRA VELASCO, M. (2023). "The home-school connection, the development of Spanish repertoires, and the school adaptation process in Latino children: a dynamic ecological understanding". En *Journal of World Languages*, 9, 89-110.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2023) "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los hablantes de español como lengua de herencia: orientaciones didácticas". En GARCÍA GARCÍA, M. *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*, pp. 183-198. Berlín: Peter Lang GmbH.
- SÁNCHEZ ABCHI, V. (2023) El lugar de la escritura en la enseñanza de español como lengua de herencia en Suiza. De las orientaciones oficiales a las prácticas reales. En GARCÍA GARCÍA, M. *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*, pp. 125-142. Berlín: Peter Lang GmbH.
- SOLE MENA, A. (2010). *Multilingües desde la cuna. Educar a los hijos en varios idiomas*. Barcelona: Editorial UOC.
- YOUNG, A.S. (2014) "Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France". En *Language Awareness*, 23 (1-2), 157-17 En línea: <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902> [Consulta 28/08/2024].
- ZENGA, G. (2023) "Coconstrucción de espacios lingüísticos y culturales en clase de ELE entre estudiantes de lengua de herencia y de lengua extranjera". En GARCÍA, M. *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*, pp. 199-212. Berlín: Peter Lang GmbH.

La niña y la mujer en la ciencia en el aula de español. Una colaboración con la Asociación de Científicos Españoles en Países Bajos (CENL)



Esperanza Meseguer Navarro
→ ALCE Países Bajos

- Ciencia en español
- STEAM
- Científicas españolas
- Talleres de ciencia en español
- Efecto Matilda
- Mujeres y niñas en pie de ciencia

Los datos del informe PISA de 2022 ponen de manifiesto la brecha de género en las ocupaciones STEAM: la probabilidad de aspirar a los quince años a tener una profesión STEAM a los 30 es un 12,7% menor para las chicas que para los chicos.

Con la idea de mejorar la participación de las niñas en materias STEAM y con la misión de nuestra ALCE de gestionar las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas dirigidas a hijos e hijas de españoles, en los Países Bajos, desde el curso 2021/2022, la ALCE de los Países Bajos desarrolla una actividad complementaria para la semana del 11 de febrero en colaboración con la Asociación de Científicos Españoles en Netherlands.

El objetivo fundamental es ofrecer referentes femeninos científicos fomentando, de este modo, la ciencia en español.

1. Creando puentes entre la ciencia y el español. Una oportunidad para ofrecer a nuestro alumnado referentes femeninos en ciencia

En 2016, la Asamblea General de las Naciones Unidas decidió proclamar el 11 de febrero como el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia con el propósito de poner fin al desequilibrio de género en esta disciplina.

Son muchos los científicos y las científicas de alta cualificación que migran a otros países reclamados por empresas para investigar o realizar trabajos fuera de España.

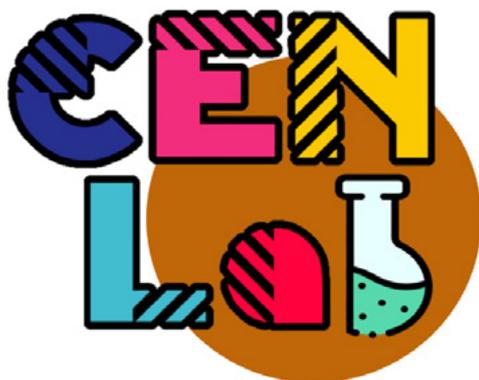
En los últimos años, España ha llevado a cabo acciones educativas con el fin de aportar referentes femeninos en estas áreas a los niños y niñas españoles.

Además, familias formadas por científicas y científicos son perfiles de familias ALCE que se repiten con frecuencia en los Países Bajos, ya que se trata de un país que suele demandar el talento y la cualificación de profesionales formados en España.

¿Podría ser ésta una oportunidad para aprender español a través de la ciencia y así visibilizar tantas y tantas mujeres científicas españolas?

Esta fue la primera idea que se nos planteó para fomentar las vocaciones STEAM¹ en niñas mientras aprendían español en nuestras aulas ALCE repartidas por toda la geografía holandesa. Para ello contactamos con el CENL (Asociación de Científicos Españoles en Netherlands), una asociación que depende de RAICEX, la red de asociaciones de científicos españoles en los diferentes países del mundo que colabora con el Ministerio de Ciencia de España.

CENL es una asociación formada por científicos jóvenes y activos encantados de colaborar con nosotros. Además, esta asociación dispone de una comisión llamada CENLab, encargada de formarse para realizar talleres de ciencia a niñas y niños en escuelas internacionales y en el Instituto Cervantes. Rápidamente se ofrecieron para colaborar con ALCE en las actividades complementarias para la semana del 11 de febrero y otros talleres de ciencia a lo largo de todo el curso académico.



1. STEAM: acrónimo de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas; en inglés, STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics).

2. El Día de la niña y la mujer en la ciencia en español

2.1. Mujeres y niñas en pie de ciencia



Con este lema marcamos en el calendario de nuestra programación anual, las actividades para el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia. Se trata de una serie de actividades que ya llevan realizándose durante tres cursos académicos. La iniciativa empezó en el curso 2021-2022 y ahora ya se ha convertido en un ritual de la ALCE Países Bajos que las niñas y niños de nuestra agrupación esperan cada año.



Coordinar las enseñanzas del español con otras instituciones promueve en nuestro alumnado la apertura al mundo, y especialmente a la cultura científica

Durante la “Semana de las vocaciones científicas” fuimos descubriendo a mujeres españolas que han sido y son relevantes en el ámbito científico, además de profundizar en conceptos como brecha de género o efecto Matilda². Muchas científicas y científicos de la asociación aprovechan esta semana para realizar talleres donde muestran los estudios e investigaciones que realizan en los Países Bajos.

Tocar, escuchar y jugar con elementos de ciencia permite que la ciencia se convierta en algo cercano, divertido y tangible para niñas y niños

La tecnología, la gamificación y las plataformas de la Acción Educativa Exterior (AEE) como eLeo y Veo en español, juegan un papel fundamental en las aulas ALCE y en especial durante esta semana tematizada en la que tomamos conciencia del potencial de científicas que tiene España.

2.2. Objetivos del proyecto

Junto a los talleres de ciencia en español realizados por CENLab en muchas de nuestras aulas, durante esta semana, se ofrece al alumnado una explotación didáctica con una narrativa común a un diseño multinivel de aprendizaje cuyos objetivos son:

- Despertar vocaciones científicas en nuestro alumnado y en especial en las niñas.
- Desarrollar un aprendizaje autónomo mediante el uso de plataformas tecnológicas que permiten realizar el trabajo por ellos mismos.
- Visibilizar el talento femenino creando referentes en ciencia cercanos, como son las voluntarias científicas que investigan en los Países Bajos pertenecientes a la Asociación CENL.
- Desarrollar las competencias de comprensión oral, escrita y expresión oral y escrita en la L2 (español como lengua de herencia en niños y niñas holandeses de 7 a 17 años).
- Llevar a cabo los diferentes componentes curriculares de la Orden 3122/2010.
- Conocer y reconocer a españolas y científicas relevantes a lo largo de la historia.

Objetivos comunes de A1 y A2:

- Desarrollamos la comprensión escrita y la fluidez lectora con la lectura del cuento “*Descifrando el jeroglífico del ADN. Margarita Salas*” y “*Las chicas son de ciencias*”.
- Comprendemos alguna de las funciones del ADN y cómo están compuestas sus hélices. Construimos hélices de ADN con galletas que describirán alguna de nuestras características físicas.

2. Efecto Matilda: discriminación y prejuicio que se produce en contra de los logros de las mujeres científicas cuyas aportaciones suelen atribuirse a los hombres.

- Describimos algunas de nuestras características físicas asociadas al ADN.
- Relacionamos algunas científicas relevantes con sus hallazgos más relevantes.

Objetivos del nivel de B1:

- Conocemos la trayectoria profesional y personal de Margarita Salas y los obstáculos que encontró a lo largo de su vida por razones de género.
- Practicamos la expresión y comprensión oral respondiendo a preguntas clave sobre Margarita Salas para resolver los enigmas de un juego de escape o *breakout*.
- Desarrollamos la comprensión escrita en la redacción de respuestas acerca de Margarita Salas y sus principales investigaciones.

Y para los niveles B2 y C1:

- Desarrollamos la comprensión oral y escrita, así como la expresión oral y escrita mediante la práctica de un modelo de examen de certificación basado en la temática de la mujer y la ciencia.
- Comprendemos y hacemos uso en la práctica de examen de conceptos como: brecha de género, igualdad, techo de cristal y efecto Matilda.
- Llevamos a cabo un aprendizaje autónomo, inclusivo, reflexivo y autocorrectivo del modelo de práctica de examen basado en la temática de igualdad en ciencia, con el uso de herramientas de IA para la transcripción de textos, imágenes y lecturas, así como plataformas interactivas como genially o topworksheet.

2.3 Talleres CENLab

Los científicos voluntarios de CENLab se coordinan cada inicio de curso con nuestra agrupación para cuadrar fechas y aulas en las que los socios científicos y científicas acuden a nuestros centros a realizar los talleres de diferentes temáticas.

Desde nuestra ALCE ofrecemos el apoyo logístico y de asesoramiento pedagógico para que los talleres puedan llevarse a cabo con éxito, así como un balance de la actividad al finalizar ésta.



Los talleres suelen ser muy variados, desde IA, hasta investigación con ratones o neurociencia, física, impresión 3D o cómo preparar un póster para presentar las investigaciones en un congreso.

Las científicas nos cuentan el día a día en su laboratorio, cómo preparan un congreso, cuáles son las fases del método científico o qué les movió a lo largo de su vida para dedicarse a la investigación o escoger una carrera de ciencias.

Aunque no siempre lo conseguimos, intentamos que los talleres se realicen en la mayoría de las aulas, pero en muchas ocasiones esto depende de la disponibilidad de las científicas. No obstante, de manera simultánea en todas las aulas presenciales y en la Moodle de Aula Internacional, se realizan actividades relacionadas con “La Niña y la Mujer en la ciencia” e incluso algunos grupos se desplazan a otras aulas cercanas para disfrutar de los talleres y actividades. El resultado de estos talleres se recoge en unos breves vídeos realizados en el [curso 2022-2023](#) y el [curso 2023-2024](#).

Además de esta semana, con CENL aprovechamos la disponibilidad de los científicos para realizar más talleres a lo largo del curso académico.

Por otro lado, CENL organiza anualmente (hacia junio) en el Instituto Cervantes de Utrecht, una [Feria Infantil y Juvenil de ciencias](#) a la que invitamos a asistir a todo nuestro alumnado junto a sus familias. Estas ferias son un momento especial para la convivencia de nuestras familias ALCE que aprovechan esta visita para conocerse entre ellas y asistir a charlas y talleres con sus hijos e hijas. Se trata de unas jornadas que ya están consolidadas en los Países Bajos y que tienen muy buena aceptación por parte de las familias y nuestro alumnado.

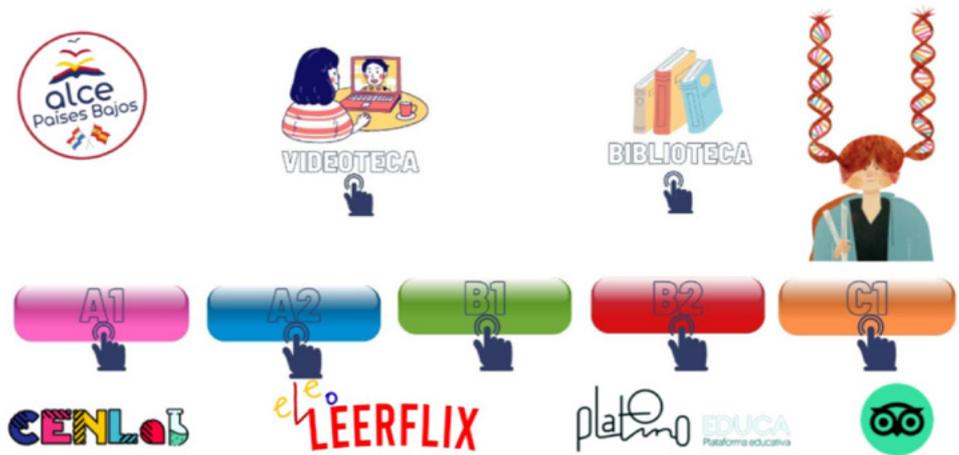
3. La niña y la mujer en la ciencia, una propuesta inclusiva de enseñanza ELE

3.1. ELEOLEERFLIX y Tripiedeciencias. Reseñas para valorar la calidad de las lecturas

Como muchos de los proyectos que comenzamos en ALCE Países Bajos, la propuesta empieza con una serie de recomendaciones de lectura relacionadas con la temática y disponibles en la plataforma digital eLeo del Ministerio. Luego, pasamos al alumnado un documento de lectura interactivo con el que se introduce en el tema eligiendo una de las recomendadas para cada nivel. Además de lecturas, ofrecemos recomendaciones de películas sobre las mujeres en la ciencia, con un enlace al portal de cine Veo en español de la AEE.

Con todas estas recomendaciones, cuando el alumnado termina su lectura debe hacer una pequeña reseña de lo que ha leído o la película que ha visto. En la plataforma interactiva de que dispone el alumno/a con todo el material de trabajo de clase, encuentra un logotipo como el de TripAdvisor que le lleva a un Google Form en el que ha de dar su opinión y escribir un pequeño resumen de lo que ha leído o visualizado.

↳ <https://view.genially.com/6370b-fa347066600193289e7>



SEMANA: De la Niña y la Mujer en la ciencia

«es el propio alumno el que pregunta las dudas y el docente el que orienta su aprendizaje»

Una de las peculiaridades de muchas de las aulas de ALCE Países Bajos es que se trata de grupos en los que conviven diferentes niveles juntos. Por esta razón, es fundamental que el alumnado desarrolle un aprendizaje autónomo en el aula. Para ello, el uso de plataformas que permitan la navegación de las secuencias didácticas de cada nivel es clave para que puedan iniciar el trabajo de aula sin esperar a la explicación del profesor. Es el propio alumno el que pregunta las dudas y el docente el que orienta su aprendizaje.

En este caso hemos utilizado genially. El alumnado dispone del enlace en la pizarra interactiva y los niveles de mayor edad, en sus tabletas u ordenadores. Accede a un calendario y pincha en el día que corresponda y le deriva a una pantalla donde tiene acceso a todos los niveles. Cada alumno o alumna pincha en su nivel que le lleva a un resumen del trabajo a realizar en Aula Internacional de esa semana, y a la secuencia didáctica que trabajarán en clase. Estas secuencias están preparadas con vídeos, juegos interactivos y tareas que el alumnado debe completar en la hora y media de clase.

Como evaluación final disponen también de una diana de aprendizaje interactiva que les permite realizar un proceso de metacognición sobre lo aprendido.

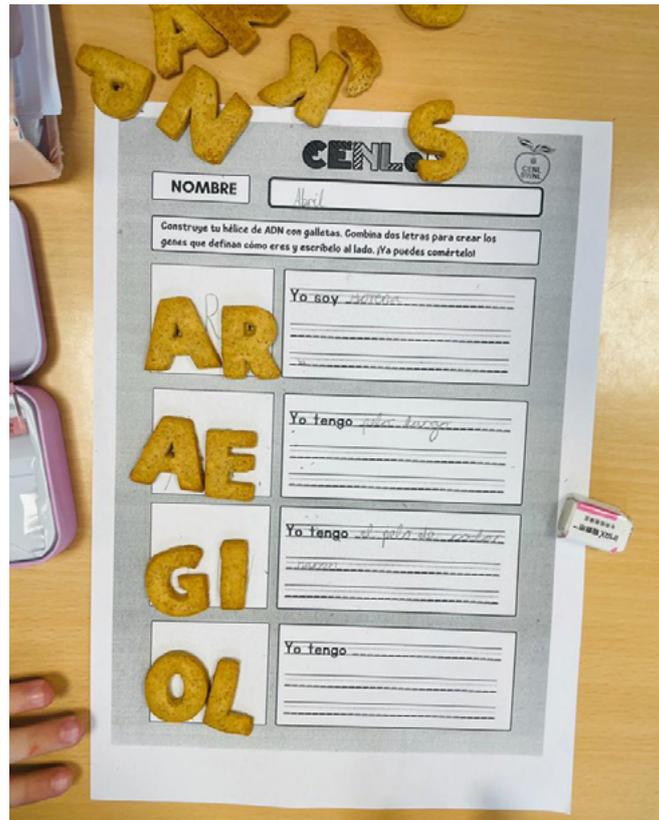
3.2. Propuestas de enseñanza ELE para el nivel A

La propuesta de actividades diseñada para los más pequeños consiste en la lectura de un cuento sobre Margarita Salas, su vida profesional y personal, así como el concepto del ADN.

Después de la lectura del cuento y conocer que el ADN está compuesto por una secuencia de letras que son los genes que determinan nuestras características como personas, hacemos una transferencia de este concepto al uso de adjetivos como descriptores de nuestras características físicas. Así pues, el alumno ha de describirse a sí mismo con las características más destacables de su físico, por ejemplo, soy rubio, moreno, alto, bajo, etc.

Estos descriptores vienen determinados por la combinación de dos letras que hemos decidido corresponden a cada característica concreta, por ejemplo: la combinación de las AR determina el gen de pelo moreno, que hay en mi hélice de ADN.

Tras practicar la grafía de las letras que determinan nuestro código genético, superponemos letras de galletas que luego nos comeremos para merendar.



3.3. Propuestas de enseñanza ELE para el nivel B1

En la propuesta de actividades para B1, seguimos con la vida personal y profesional de Margarita Salas, en un nivel más avanzado y un vocabulario más científico que no pretende ser comprendido, sino introducido para el alumnado de estas edades.

Con un vídeo motivador desarrollamos la comprensión oral y tomamos notas de aspectos importantes de la trayectoria profesional y personal de Margarita Salas que nos será útil para realizar la tarea de descripción y expresión escrita que nos indicará la ficha de trabajo.

Por último, realizaremos un *breakout*. En esta actividad gamificada, el alumno/a tendrá la oportunidad de recuperar y poner a prueba sus conocimientos sobre una de las científicas españolas más relevantes de la historia. Respondiendo a una serie de preguntas obtendremos una combinación de números que abrirá el candado de la pista final que resolverá el enigma.



3.4. Propuestas de enseñanza ELE para los niveles B2 y C1

«con estas actividades el alumnado se familiariza con un lenguaje no sexista que fomenta la inclusión de las niñas en la ciencia, descubriendo una realidad desigualitaria en carreras STEAM»

El diseño de la propuesta de los niveles B2 y C1 profundiza mucho más en la vida y obra de Margarita Salas y otras muchas científicas, así como en conceptos como brecha de género, efecto Matilda, vocaciones científicas, etc.

Con estas actividades el alumnado se familiariza con un lenguaje no sexista que fomenta la inclusión de las niñas en la ciencia, descubriendo una realidad desigualitaria en carreras STEAM.

El alumnado de estos niveles realiza, a finales de curso, las pruebas de certificación que acreditarán, de manera oficial, su nivel de español como lengua de herencia. En estos casos, es fundamental la práctica de este tipo de pruebas para que sepan cómo deben enfrentarse a los exámenes oficiales.

Siguiendo el mismo formato de examen que realizarán, desarrollaremos todas y cada una de las destrezas lingüísticas. Sin embargo, la temática de todas ellas desvelará una realidad desequilibrada entre hombres y mujeres en la ciencia.

Lejos de pretender llegar solo al alumnado capaz de aprender de manera ordinaria, dentro del mismo enlace interactivo que permite navegar por todas las competencias que han de practicar en esta secuencia (CE, CO, EE y EO), el alumnado encontrará diferentes formas de recibir la información mediante audios, vídeos, pictogramas, etc. Estos enunciados han sido traducidos con diferentes aplicativos de IA (Inteligencia Artificial) y permitirán atender al alumnado diverso desde un Diseño Universal del Aprendizaje.

Ficha de la actividad

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD			
FICHA 1. COMPRENSIÓN ESCRITA "LA NIÑA Y LA MUJER EN LA CIENCIA"			
EDAD	NIVEL	AGRUPAMIENTO	DURACIÓN
14-16	C1	Gran grupo	25 min
INSTRUCCIONES PARA PROFESOR			
En esta actividad los alumnos/as deberán escuchar y/o leer dos textos que ofrece datos actuales sobre la incidencia de género femenino en la ciencia y el vocabulario relacionado con éste.			
INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO/A			
<ul style="list-style-type: none"> El alumno/a elegirá la vía por la que desea recibir la información. Seguidamente responderá también por las vías seleccionadas a las cuestiones referentes a la comprensión escrita mostrada previa. 			
MATERIALES Y RECURSOS QUE HE USADO			
<ul style="list-style-type: none"> Audios, vídeos, genially, topworksheet, herramientas de conversión de textos 			



➤ Ejemplo de ficha para la práctica de la Comprensión escrita

Para acabar la situación de aprendizaje de estos niveles no podemos olvidarnos del aspecto lúdico, interactivo y gamificado que es usado como medio de autoevaluación y recuperación de los conceptos trabajados durante la sesión. En este caso hemos ofrecido al alumnado un **Trivial** sobre mujeres científicas y sus hallazgos donde es ahora el alumnado quien ha de poner a prueba sus conocimientos, en un ambiente divertido y distendido.

4. Conclusión

La semana de “*La Niña y la mujer en la ciencia*” en las aulas ALCE de Países Bajos permite acercar a nuestro alumnado a referentes femeninos en ciencia con la intención de contribuir a la reducción de la brecha de género en carreras STEAM.

Nada hay más efectivo y motivador como tener en el aula a científicas de carne y hueso a las que preguntarles todas nuestras dudas. Son científicas españolas en las que cualquiera de nuestro alumnado puede verse reflejado. Referentes que sirven de orientación profesional a alumnas que temen a este tipo de grados universitarios o no están muy convencidas de adentrarse en carreras STEAM.

Es fundamental incluir temas sociales y culturales dentro de la enseñanza de español como segunda lengua desde un punto de vista neurodidáctico con propuestas lúdicas, atractivas y que susciten interés tanto para el alumnado como para el profesorado.

En un marco muy diverso como en cualquier otro entorno, los intereses deben motivar a todo el alumnado permitiendo una personalización del aprendizaje. En esta propuesta queda patente la adaptación de intereses a las diferentes necesidades haciendo uso de herramientas tecnológicas que permiten adaptar y personalizar los aprendizajes.

También cabe resaltar la riqueza motivacional que aporta la gamificación tanto al profesor como al alumno a la hora de abordar el contenido a tratar. Sin olvidar nunca los objetivos a alcanzar teniendo siempre en cuenta el MCER y la Orden EDU 3122/2010, así como su adaptación.

Propuestas como estas son muy útiles para abarcar, no solo el contenido a tratar sobre ELE, sino sobre todo contenidos transversales que también son necesarios para conocer y profundizar el aspecto sociocultural que rodea a la sociedad, contexto indispensable desde un punto de vista pragmático en la enseñanza ELE.

En resumen, con esta propuesta ofrecemos un modelo de inclusión a la certificación de nivel C1, así como otras muchas propuestas multinivel, persiguiendo el objetivo de despertar vocaciones científicas entre nuestras alumnas que mejoren su español como lengua de herencia en nuestras aulas de ALCE Países Bajos.

«con esta propuesta ofrecemos un modelo de inclusión a la certificación de nivel C1, así como otras muchas propuestas multinivel, persiguiendo el objetivo de despertar vocaciones científicas entre nuestras alumnas que mejoran su español como lengua de herencia en nuestras aulas de ALCE Países Bajos»

Referencias

- ANTÓN, M. (2013). “La evaluación alternativa” En: *Métodos de evaluación ELE*. Capítulo 4. Arco Libros
- Científicos Españoles en Netherlands CENL
- COBREROS, L., GALINDO, J. y RAIGADA, T. (2024). “Mujeres en STEM: Desde la educación básica hasta la carrera laboral.” Esade. En línea: <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/mujeres-en-stem/> [Consulta: 10/10/2024]
- DALMASES MUNTANÉ, A. (2017) *Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE*. E-Leando. Recuperado de: <https://acortar.link/7iDmxB>
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., NACKE, L. (2011). “Gamificación Toward a Definition”. Recuperado de: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2017). “El tratamiento de los contenidos culturales en el Plan Curricular del Instituto Cervantes”. Dialnet. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=740210>
- Instituto nacional de tecnología educativa y formación INTEF. (2017a). *Comparativa Marco Competencia Digital Docente INTEF 2017* (versión octubre 2017) y Marco Europeo DigCompEdu JRC (versión diciembre 2017). Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado
- Instituto nacional de tecnología educativa y formación INTEF. (2017b). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado
- ISTE. (2018). *Crosswalk: Future Ready Librarians Framework and ISTE Standards for Educators*. Washington D.C.: International Association for Technology in Education.
- Joint Research Centre (2019). *Testing the Check-In Self-Reflection Tool*. Recuperado de: https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Documents%20%26%20Files/ISTE%20Docs/iste-standards-e_frl-crosswalk_6-2018_v7-2.pdf
- JUÁREZ CALVILLO, M. (2018). “El enfoque por tareas: una propuesta didáctica para la mejora de la enseñanza del Inglés”. Publicaciones didácticas. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235852383.pdf>
- REDECKER, C. & PUNIE, Y. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación. *Científicas en cifras 2023*. Publicación incluida en el Programa Editorial del Ministerio de Ciencia e Innovación. <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/f4f6bb28-cae5-4da2-85f4-067508c410eb>



Nerea Martínez Aroca y Montserrat Calle Brox
→ Asesoras técnicas de la Consejería de Educación
en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

El cine en español en las aulas de Bélgica

La promoción y difusión de la lengua española, así como el apoyo a las enseñanzas en español son algunas de las funciones que desempeñan las asesorías técnicas de las consejerías de Educación en el exterior. Para ello se utilizan diversos medios e instrumentos, uno de ellos es el portal de cine **Veo en español** de la Acción Educativa Exterior, que vio la luz en octubre de 2021.



Este portal llegó para sustituir a *Aula-Corto*, una plataforma en línea que permitía acceder de manera gratuita a los cortometrajes más relevantes a nivel nacional, seleccionados por su marcado carácter educativo, social y cultural. En el ámbito de nuestra Consejería, se creó una iniciativa propia que se denominó *Español en corto*, basada en esas producciones. A través de esta, se ofrecían sesiones didácticas en centros

belgas con enseñanzas de ELE, con el fin de dar a conocer al alumnado una muestra de la creación audiovisual española. Así, los asesores se desplazaban a los centros para realizar proyecciones de cortos acompañadas de una explotación didáctica previamente consensuada con el profesorado de español del centro. La acogida de esta iniciativa por parte de docentes y alumnado fue excelente.

Pero, como decíamos, surgió *Veo en español*, el nuevo portal de cine español de la Acción Educativa Exterior (AEE), vinculado a la plataforma educativa *Platino Educa*, que está gestionada por la sociedad Egeda¹. Y se abrió un nuevo y amplio panorama audiovisual, ya que no sólo su catálogo ofrece, a fecha de hoy, 466 obras cinematográficas de España e Hispanoamérica -la mayoría de ellas subtituladas en español- sino que además la plataforma contiene muchos más recursos, entre los que destacamos las guías didácticas, el itinerario ELE que se está desarrollando paulatinamente y

el interesantísimo blog. La plataforma no deja de crecer en contenido y nutrirse tanto de la actualidad cinematográfica como de las experiencias educativas de docentes.

El cine como recurso didáctico

Se ha escrito mucho sobre el cine como herramienta didáctica en el aula de ELE y sus ventajas. Algunos de los usos más reconocidos vienen recogidos por Baddock (1996, en Mathur, 2008: 47) cuando habla de la utilidad del cine “para introducir temas de conversación; para motivar a los aprendientes; para desarrollar la comprensión auditiva; para introducir, ilustrar o reforzar aspectos lingüísticos; para ilustrar cuestiones culturales; para poner en marcha tareas derivadas: de expresión escrita, juegos de roles...; para combinar varios de los aspectos anteriores en una misma actividad o secuencia didáctica.” A ello se añade la autenticidad de la lengua que encontramos en el cine, con un mensaje “expresado de forma natural y no falsificada ni *adaptada*” (Calvo Martínez, 2002: 59-60).

Pero ¿qué diferencia al cine de otro soporte audiovisual u otro tipo de texto auténtico que también nos permitiría llevar a cabo con el alumnado estas actividades de práctica controlada, de expresión o de producción? Según Montoussé (2006: 356), el cine “puede convertirse en una herramienta de gran utilidad para lograr suplir una carencia endémica en las aulas de lengua: ofrecer al alumno, para el análisis y la reflexión, los intercambios comunicativos que tienen lugar en el mundo real en toda su riqueza y complejidad”. Y en esos intercambios comunicativos, además de la competencia lingüística y pragmática, entran en juego otros aspectos paralingüísticos tales como los silencios, las pausas, los sonidos extralingüísticos, los elementos gestuales, los rasgos físicos de la voz, etc., que constituyen el marco situacional o contexto en el que se desarrollan dichos intercambios. Por tanto, el conocimiento de los mismos por parte del alumno le va a garantizar un mayor éxito en la comunicación real fuera del aula. Es por eso por lo que debemos animar al profesorado de español en general, y de ELE en particular, a potenciar el uso de este fantástico recurso audiovisual en el aula.

1. **Egeda**: entidad de gestión de derechos de propiedad intelectual presente también en Iberoamérica y Estados Unidos

Cómo se ha difundido Veo en español

Tras recibir una formación inicial a cargo del Área de Plataformas de la AEE para conocer Veo en español, nos pusimos manos a la obra con su difusión.

Además de presentar el portal de cine en nuestras actividades formativas dirigidas especialmente al profesorado de ELE, organizamos sesiones informativas en línea y/o presenciales con los departamentos de español de los centros educativos de Bélgica y con los docentes destinados en nuestros centros y programas para recordarles los beneficios del uso del cine en el aula y mostrarles las posibilidades que ofrece la plataforma.

Por otro lado, recogíamos las recomendaciones mensuales que nos llegaban inicialmente desde el equipo pedagógico de Platino Educa, basadas en efemérides relevantes del mes y comenzamos a darles visibilidad y difusión en nuestras redes sociales.

Asimismo, empezamos a organizar explotaciones didácticas con alumnado de diversos centros educativos belgas tales como la ALCE, centros de secundaria y universidades. Para dar difusión a esta iniciativa elaboramos un folleto explicativo. Estas explotaciones se consensúan con el profesorado y se adecúan al alumnado específico del centro. A modo de ejemplo, las docentes de la Facultad de Económicas de la UAntwerpen cada año nos piden que llevemos la película “También la lluvia” porque les encaja perfectamente con su programación para trabajar la problemática del agua. A partir del tráiler y un par de secuencias se explota, con grupos muy numerosos de alumnos y de forma interactiva, el tema de la colonización, de la Guerra del Agua en Cochabamba (Bolivia) en el año 2000 y el ODS 6. Y en la UNamur se ha explotado, con los alumnos de Bachelier de Lenguas, la película “Truman”: a partir de su tráiler y una secuencia elegida se ha trabajado principalmente la variedad diatópica del español (variedad rioplatense) y el valor de la amistad, además de otros aspectos léxicos y culturales. También se ha llevado el corto “Pipas”, a partir del cual se han trabajado, entre otros aspectos, los registros de lengua, las expresiones familiares, el sistema educativo español y los problemas e inquietudes de la juventud.

Por otro lado, el portal de cine también ha estado presente en formaciones para el profesorado de español. Así, en la Jornada Cultural de Gante, cuyo hilo conductor era la imagen, ofrecimos una explotación basada en la película “Arrugas”. Esta obra también se trabajó en un taller de la Jornada Didáctica del CVO Gent como muestra de uso del cine en aula. Y en el Día del Español 2024 del CNO de Amberes llevamos a cabo el taller "Una clase de cine", basado igualmente en el portal.

veo en español

RECOMENDACIONES PARA JUNIO

El curso escolar va tocando su fin, pero en junio también tenemos recomendaciones interesantes para el uso de 'veo en español' en el aula. Os dejamos las propuestas del Equipo Didáctico de Platino Educa:

Sábado 5	Domingo 6	Miércoles 8	Domingo 12	Martes 21

¡Educa en valores y disfruta del cine en el aula!

Para conmemorarlo, nada mejor que sensibilizar a los alumnos a la educación ambiental. Os ofrecemos "Olas blancas", un documental sobre surfistas que luchan contra la contaminación en los mares y océanos. Lo encontrarás en el portal de cine de la AEE:

veo en español

Guía didáctica



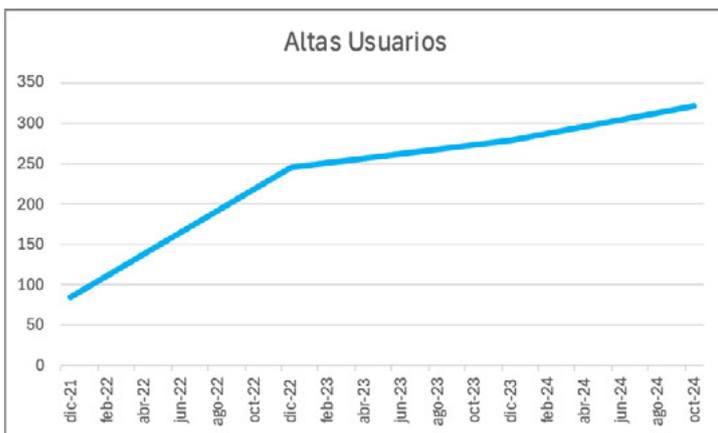


Cómo ha evolucionado Veo en español

Desde el primer momento, la respuesta del profesorado en Bélgica fue muy entusiasta y así lo demuestran las estadísticas por país elaboradas desde la AEE.

En diciembre de 2021 (tan solo dos meses después de sus comienzos) Bélgica se situaba entre los cinco primeros puestos de la clasificación por países en cuanto a n.º de usuarios (85) y n.º de visionados (68). Un año después, en diciembre de 2022, Bélgica era el tercer país en n.º de usuarios (246) y primero en n.º de visionados (397), muy por encima del segundo país (268 visionados). Bélgica cerró el 2023 con 278 usuarios y con 89 visionados.

↘ Evolución de altas de usuarios en Bélgica (datos de la AEE y Platino Educa)

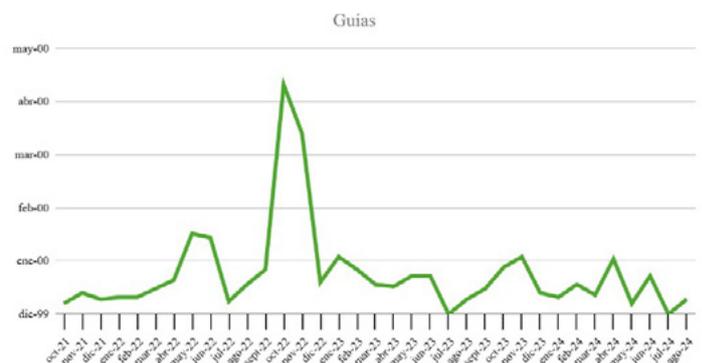


↘ Número de visionados en Bélgica (datos de la AEE y Platino Educa)



La descarga de guías didácticas en Bélgica ha experimentado una evolución irregular entre diciembre de 2021 y agosto de 2024. Cabe destacar un pico de descargas que se produjo entre octubre y noviembre de 2022.

↘ Evolución descarga de guías en Bélgica (datos de la AEE y Platino Educa)



Cabe destacar que en ciertos períodos algunos de los usuarios más activos del portal de cine han sido docentes del MEFPD destinados en Bélgica, tanto de Escuelas Europeas como de la ALCE.

Valoración del portal de cine en Bélgica

Con el fin de constatar cómo se está utilizando el portal de cine entre los docentes de Bélgica, se elaboró un cuestionario, que fue lanzado, en septiembre de 2024, a los docentes dados de alta en el portal en este país. Se enviaron dos versiones, una a los [docentes de programas de la AEE](#) (Escuelas Europeas y ALCE), la otra a los [docentes de centros del sistema educativo belga](#).

Se analizaron las siguientes variables: región, etapa educativa, frecuencia de uso, nivel de lengua del alumnado, tipo de producciones cinematográficas, uso de subtítulos, uso de las guías didácticas de la plataforma y valoración del portal de cine por parte del alumnado.

El análisis de las respuestas arrojó algunos datos significativos:

Los docentes de programas de la AEE (Escuelas Europeas y ALCE) parecen utilizar en un porcentaje similar la plataforma con el alumnado de primaria y secundaria mientras que los docentes del sistema educativo belga lo utilizan mayoritariamente en la enseñanza de adultos. Esto último se debe a que la enseñanza del español goza de una excelente implantación en centros de promoción social y CVO ([El mundo estudia español 2022](#): 63)

Los resultados nos muestran que es un recurso utilizado puntualmente por ambos grupos de docentes: 55,6 % en el caso de los docentes del MEFPD y 45 % en el otro grupo. En cuanto al nivel de lengua del MCER, la plataforma se utiliza sobre todo en niveles intermedios (B1 y B2) en el caso de los docentes de Bélgica. En el grupo de docentes del MEFPD no hubo diferencias significativas.

Los cortometrajes son, en ambos casos, el tipo de producción más llevado al aula, seguido de películas y documentales. Pero una diferencia significativa entre ambos grupos es el uso de subtítulos, muy frecuente en el caso de los docentes belgas, ya que el 75 % los utiliza siempre o a menudo, frente al 55,6 % de docentes del MEFPD que no los utiliza nunca o casi nunca. Esto se explica

por el perfil mayoritario del alumnado de nuestros programas: alumnado de secciones españolas y de español lengua de herencia (ALCE). Asimismo, el uso de guías didácticas también se muestra desigual en ambos grupos: los docentes belgas hacen un mayor uso de ellas (el 40 % a menudo) que los docentes del MEFPD (el 11,1 % a menudo).

En general, la acogida del uso de la plataforma por parte del alumnado se percibe como muy buena o excelente en ambos casos, situándola entre 4 y 5 en una escala de 1 a 5, si bien es algo inferior en el caso del alumnado de los docentes del MEFPD (entre 3 y 5). Ambos colectivos docentes sugieren la inclusión en el catálogo de producciones más recientes o actuales para que el recurso sea aún más atractivo.

Experiencias educativas de nuestros docentes

El apartado “Experiencias educativas” del blog de Platino Educa pretende ser un espacio para compartir prácticas docentes relacionadas con las obras del catálogo y dar ideas a otros docentes sobre su uso: por qué, para qué nivel y con qué finalidad.

Dos docentes de Bélgica han publicado recientemente en el blog su experiencia educativa con la plataforma: [Carolina Abadía](#) (CVO Pro-Aalst, Bélgica) -cuyo testimonio ha sido recogido también en una [entrevista-](#) y [Joaquina Penalva](#) (ALCE Bélgica). Esta última hizo para su agrupación una selección de obras del portal de cine por temática y niveles como propuesta de trabajo con el alumnado de ALCE y las recogió en un [muro padlet](#) compartido en la web de la Consejería.





BÉLGICA | ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA |
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS | VEO EN ESPAÑOL

Experiencia: Carolina Abadía (CVO Pro - Aalst, Bélgica)

Publicado el 01/08/2024

Por último, no podemos dejar de mencionar los grupos de trabajo que hemos llevado a cabo desde la Consejería con los auxiliares de conversación españoles destinados en Bélgica en los cursos 2022-2023 y 2023-2024 sobre cortometrajes del portal de cine. El resultado ha sido la elaboración, por grupos, de una ficha didáctica de los cortos seleccionados, dirigidas al nivel A2 o B1 del MCER. Esperamos publicarlas en breve para compartirlas con otros docentes.

Conclusión

La implantación del portal de cine Veo en español en Bélgica es satisfactoria, con una evolución muy favorable tanto en número de altas de usuarios como en su uso por parte del profesorado. Los datos demuestran que la campaña de difusión llevada a cabo en 2022 tuvo un efecto muy positivo, alcanzando su punto álgido en octubre y noviembre de ese año, coincidiendo con los primeros meses del curso escolar, de planificación y organización.

La percepción de este recurso didáctico en el aula es muy positiva. Se constata que los subtítulos se conciben como necesarios para los estudiantes de ELE y que el cine se trabaja más a partir de niveles intermedios, siendo los cortometrajes las obras más utilizadas en el aula. Ello se debe a



ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR | ALCE | BÉLGICA |
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS | VEO EN ESPAÑOL

Experiencia: Joaquina Penalva (ALCE de Bélgica)

Publicado el 15/07/2024

la duración de estas producciones, que permiten trabajar una obra completa en menor tiempo.

El cine, identificado más como actividad de ocio, va encontrando poco a poco su sitio en el aula.

Referencias

CALVO MARTÍNEZ, S. (2002). La explotación didáctica de un texto en la clase de ELE: el cine. *Cuadernos de Italia*, núm. 2, pp. 58-60.

MATHUR, I. (2008). Propuestas didácticas para enseñar el contenido socio-cultural y fomentar la competencia intercultural en las aulas indias a través de un estudio comparativo de una película española y una película india. (Memoria de Investigación para el Máster en Enseñanza de ELE). Instituto Cervantes-Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

MONTOUSSÉ VEGA, J. L., "Tendiendo puentes de conocimiento el cine en el aula de lengua extranjera". En Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007, Instituto Cervantes, 2006, pp. 355-358.

SINGH, V. K y MATHUR, I. (2010). "El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood". En MarcoELE, 11, pp. 1-18.

https://www.platinoeduca.com/PEN_PlatinoEduca.aspx

https://www.platinoeduca.com/PEB_EXPERIENCIASEDUCATIVAS.aspx



42

