**Colaboran:**

V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre.

Pedro Jesús Molina Muñoz (Ed.)

Comité científico: Stefan Schlaefli Fust, Pedro Jesús Molina Muñoz, Polina Chatzí y Harikleia Koula.

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción parcial o total de ésta por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares mediante alquiler.

Edición digital.

Colección ELEChipre.

ISBN 978-9963-700-64-6

2013 Centro de Lenguas – Universidad de Chipre

Nicosia - Chipre

<http://www.ucy.ac.cy/>

Diseño: Pedro Jesús Molina Muñoz

Imagen portada: Pedro Jesús Molina Muñoz

**V Jornadas de Formación para Profesores de
Español en Chipre.**

Pedro Jesús Molina Muñoz (Ed.)



Talleres:

ACTIVIDADES CON CÓDIGOS QR

Pedro Jesús Molina Muñoz, Polina Chatzi, Harikleia Koula

UN PASEO POR LA NICOSIA DE CERVANTES: EL AMANTE LIBERAL

Stefan Schlaefli Fust

LA IMAGEN ARTÍSTICA: HERRAMIENTA PARA CREAR LENGUAJE

María Vassiliadou

¡EN EL LENGUAJE NO HAY CRISIS! APRENDIENDO A NOMBRAR LA REALIDAD ESPAÑOLA

Cristina Martín Soria

EL JUEGO DRAMÁTICO EN LA ENSEÑANZA DE ELE PARA NIÑOS

Elena Schiza, Stavroula Vasilopoulou, Emmanouel-Marinos Constantinou

DISEÑO DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS BASADAS EN CORTOMETRAJES

Azucena Masso Piorno, Fernando Quintero Álvarez

USO DE HERRAMIENTAS 2.0 PARA EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES

Iria Vázquez Mariño

ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE EN LA CLASE DE ELE

Alicia de la Antonia Montoro, Mónica Souto González

GOOGLE IT! HERRAMIENTAS Y BÚSQUEDAS EN GOOGLE

Polina Chatzί, Pedro Jesús Molina Muñoz

“TODOS A UNA COMO EN FUENTEOVEJUNA”. LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA DE ELE

Alberto Rodríguez Lifante, Despoina Matsaridou

EL VERSO SI BREVE DOS VECES BUENO: LA POESÍA COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Joaquín López Toscano



Experiencias Prácticas:

NO EMPEZAMOS DESDE CERO - GRACIAS GRECIA

Azucena Mollejo Chrysostomou

EL FACTOR DE LA LENGUA MATERNA DE LOS ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Gábor Kövesdán

¿NOS VAMOS DE “VIAJE”?

Despoina Matsaridou



ACTIVIDADES CON CÓDIGOS QR

Pedro Jesús Molina Muñoz
Universidad de Chipre

Polina Chatzi
Ministerio de Educación y Cultura de Chipre

Harikleia Koula
Ministerio de Educación y Cultura de Chipre

RESUMEN

Las cazas del tesoro presentan una alternativa interesante y lúdica a la hora de buscar, analizar y elaborar la información. Es una manera efectiva de poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula de lenguas, tanto a nivel lingüístico como a nivel cultural. Nos permiten trabajar diferentes destrezas, así como introducir a nuestros alumnos en el uso de las nuevas tecnologías. De este modo, al llevar las cazas del tesoro con códigos QR a clase, permitimos un acercamiento enriquecedor y motivador, a la vez que permitimos el uso de los dispositivos móviles en el aula, dándoles un uso efectivo y práctico. De este modo no se hace necesaria su prohibición en clase y que haya interrupciones o distracciones por su uso. Aprenden, además, a buscar, analizar y elaborar la información para poder aplicarla en contextos reales.

PALABRAS CLAVE

Códigos QR, caza del tesoro, ficha de trabajo.

¿Qué son los códigos QR?

*Un **código QR** (quick response code, «código de respuesta rápida») es un módulo útil para almacenar información en una matriz de puntos o un código de barras bidimensional creado por la compañía japonesa Denso Wave, subsidiaria de Toyota, en 1994.*

(Texto extraído de Wikipedia).

¿Qué tipos de códigos hay?



Dentro de los tipos de códigos que podemos leer y generar, básicamente, podemos encontrarnos con:

- Códigos de texto: Se puede incluir un texto de manera encriptada. Dependiendo del generador que se use, nos permitirá crear códigos de hasta 160, 300 o 600 caracteres.
- Códigos con una “url”: Se puede incluir una dirección web que nos remite directamente a la página deseada. Para ello se hace necesario disponer de conexión a Internet en el dispositivo.
- Códigos con SMS: Nos permite generar un SMS de manera predeterminada, listo para ser enviado desde nuestro teléfono móvil.
- Códigos con número de teléfono: Con este código encriptamos un número de teléfono. Se suele utilizar en tarjetas de presentación y anuncios varios.
- Códigos con ficha de contacto: Al igual que con los números de teléfono, podemos encriptar una ficha de contacto con los datos personales. Todo en un mismo lugar para ser incluido en tarjetas personales, *curricula*, etc.

¿Dónde se encuentran?

Los códigos QR son cada vez más frecuentes y podemos encontrarlos en muy diversos lugares. Desde documentos oficiales, universidades, organismos o en multitud de bases de productos y medios publicitarios. Desde carteles de cine, botes de gel y champú, galletas, etc. En la mayoría de los casos aportan una dirección web desde la que se puede acceder a cierta información o para descargar ciertos programas o ficheros.

Aplicaciones para crearlos.

Crear este tipo de códigos es muy fácil y gratuito. Sólo precisamos de un generador, que podemos encontrar en Internet en una simple búsqueda. Es importante que, a la hora de buscarlo, nos aseguremos si queremos un texto pequeño o más grande, pues algunos generadores, como mencionábamos anteriormente, ponen límite en el número de caracteres.

De igual modo, podemos encontrar ciertas aplicaciones que nos permiten personalizar el código QR generado, bien con alguna imagen, color o diseño. En la mayoría de los casos estas aplicaciones son de pago. Con todo ello, esta idea de



personalizar los códigos no suele salir rentable ni presenta muchos beneficios, pues suelen dificultar su lectura por parte de los lectores o escáneres estándar.

Aplicaciones para leerlos.

Aunque también encontramos lectores o escáneres en línea para usar desde nuestro portátil o pc, resulta mucho más cómodo usar los dispositivos móviles como teléfonos inteligentes o tabletas.

En esta segunda categoría, hemos de tener en cuenta el sistema operativo de nuestro móvil o tableta.

- Móviles o tabletas *Android*: (*QR Code Reader and Scanner, QR Droid...*).
- *Iphone y Ipad*: (*QR Code Reader and Scanner, neoreader.com, AT&T Code Scanner...*).

Al realizar una simple búsqueda encontraremos una gran cantidad de aplicaciones que nos permiten leer estos códigos. Simplemente hemos de ver cuál es más de nuestro agrado y cuál está mejor valorada por los usuarios para así elegirla.

La caza del tesoro con códigos QR.

Lo primero que debemos tener en cuenta es que una caza del tesoro con códigos QR tiene como base la búsqueda y extracción de información. Es decir, se plantearán a los alumnos una serie de cuestiones a las que habrán de encontrar respuesta bien en base a sus conocimientos, bien en base a la información que han de buscar en la red.

Si nos planteamos cuáles son los beneficios de preparar una caza del tesoro para llevarla al aula, podemos encontrar múltiples afirmaciones que apoyan su uso. Así, las cazas de tesoro:

- Incentivan el trabajo en grupo de una manera más eficaz y efectiva.
- Desarrollan las capacidades intelectuales y de comunicación.
- Desarrollan las destrezas básicas de pensamiento como comprensión y construcción del conocimiento.
- Ayudan a organizar una tarea o un proyecto.
- Ayudan a poner en práctica lo aprendido en clase.



- Ayudan en la enseñanza de destrezas de alto nivel como la aplicación y el análisis del conocimiento.
- Ayudan a que los alumnos organicen, categoricen, analicen, interpreten, comparen, expliquen, discutan, realicen generalizaciones, etc.
- Ayudan a comunicarse y debatir ideas.
- Ayudan a sintetizar los contenidos extrayendo lo importante.
- Ayudan no solo a buscar sino a evaluar la fiabilidad y exactitud de la información encontrada.
- Buscar y adquirir conocimientos en la red y sobre la web.
- Acostumbrarse al manejo de las nuevas tecnologías.
- Motivación para la búsqueda de información en la web.
- Conocer las herramientas relacionadas con las nuevas tecnologías para la realización de búsquedas.

¿Por qué hacer una caza del tesoro con códigos QR?

Entre las ventajas que ofrecen esta modalidad, además de las ya mencionadas anteriormente en cuanto al uso de la caza del tesoro en sí, cabe destacar:

- Resulta motivadora al tratarse de un elemento nuevo y oculto que se ha de descubrir.
- Permite el uso de los dispositivos móviles, tan presentes hoy día en el aula.
- Permite a los alumnos acceder a la información de una manera diferente y aprender a usar una nueva herramienta.
- Permite trabajar a diferentes ritmos con los diferentes grupos que se establezcan.

Por todo ello, antes de comenzar con el montaje técnico de nuestra caza del tesoro hay algunas premisas que debemos seguir y tener en cuenta, si queremos sacar el mayor provecho a la actividad y que el aprendizaje sea significativo. Así mismo, nos permitirá enlazar los diferentes elementos de una manera más sencilla y efectiva:

- Los contenidos deberían seguir un tema y unos objetivos didácticos. Es decir, deben de llegar a un objetivo final y las pistas conseguidas y las respuestas obtenidas deben ayudar a descifrar el enigma o una actividad final.
- Elaborar las preguntas de acuerdo al nivel y contenidos que estamos trabajando.



- Las preguntas deben seguir una secuenciación. Una pregunta a de conducirlos a la siguiente.
- Promover la investigación. Es importante que tengan que buscar la información, seleccionarla, interpretarla, analizarla y exponerla.
- Debemos de crear una ficha de trabajo donde almacenar la información que ayude a descifrar el enigma o actividad final.

La ficha de trabajo.

Es necesario a la hora de realizar nuestra caza del tesoro, contar con una ficha de trabajo elaborada para la actividad, donde se recoja todo el conocimiento adquirido durante todo el proceso. De este modo, no solo los conocimientos lingüísticos estarán presentes, sino también los culturales y metalingüísticos, con lo que el alumno puede recurrir a ella en cualquier momento. También es importante que el alumno cuente con un apoyo físico en el que elaborar la información que está buscando y analizando, y poder, así presentarla, y tener una versión y visión completa de todo su trabajo.

En la ficha de trabajo se da la oportunidad de que el alumno trabaje también con la lengua de manera específica y no sólo con los contenidos culturales. Es decir, podemos hacer que el alumno preste atención a diferentes aspectos gramaticales, léxicos o estructurales de la lengua con una serie de actividades que ha de solucionar con la ayuda de la red y de la información proporcionada o que dispone. De este modo conseguimos que el alumno trabaje con la lengua sin ser plenamente consciente de que está realizando una actividad puramente lingüística, y le ayudamos a construir y crear lengua de una manera más natural.

BIBLIOGRAFÍA

Román Graván, P. & Adell Segura, J. (2008). *La caza del tesoro*. Disponible en:
http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/cap%203_9_la_caza_del_tesoro.pdf



Valero, A. (2009). *Creación de WebQuests y Cazas del tesoro*. Disponible en:
<http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/2ced3dd1-24b7-4fab-accb-84d97f2379c5/webquest.pdf>

Izquierdo, J. M. (2006) “Matar tres pájaros de un tiro”, *Webquest: Las TICs, el enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo*, en Actas del I Congreso de ANPE (Den spansk lærerforening i Norge) celebrado en Oslo, RedEle. Disponible en:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Comunicaciones/2006_ESP_09_14Izquierdo.pdf?documentId=0901e72b80e52e7a

Robertson, C., & Green, T. (2012). *Scanning the potential for using QR codes in the classroom*. TechTrends, 56(2), 11-12.

Recursos:

- Generadores:
 - <http://www.unitaglive.com/>
 - <http://www.visualead.com/>
 - <https://www.qrsensations.com/>
 - <http://getqr.eu/>
- Lectores para pc online:
 - <http://miniqr.com/reader.php>

ANEXO

Tipo de actividades con códigos QR:

- Actividades de búsqueda de información:



Lanzamos una pregunta a los alumnos a la que deben de dar respuesta para encontrar la siguiente pista.

“¿Cuál es la montaña más alta de la Península Ibérica?”

➤ *Solución:* _____

- Actividades de lengua:



Lanzamos una pregunta sobre algún aspecto idiomático o de lengua que queramos trabajar.

“¿Cómo diríamos en español peninsular “no está el agua para frijoles”?”

➤ *Solución:* _____

- Actividades culturales:



Podemos trabajar todo tipo de tema cultural.

“¿Conocemos historias populares! Un famoso milagro habla de una gallina que cantó después de asada. Por eso en la catedral de..... hay siempre un gallo y una gallina juntos”.

➤ *Solución:* _____

- Actividades con imágenes:



También podemos trabajar con imágenes diferentes.

“¿Reconoces esta playa?”

Solución: _____

- Actividades con audio y vídeo:



Podemos crear también actividades con vídeo, a través de un enlace y con una pregunta para trabajar la comprensión auditiva.

“http://www.youtube.com/watch?v=qBK5d0x_tNM”

➤ *¿Qué significan: "barruntar" y "mollera"?*

Solución: _____



UN PASEO POR LA NICOSIA DE CERVANTES: EL AMANTE LIBERAL

Stefan Schlaefli Fust
Universidad de Chipre

RESUMEN

“– ¡Oh lamentables ruinas de la desdichada Nicosia...!”, así empieza la novela *El amante liberal* que forma parte de las *Novelas ejemplares*, colección que Cervantes publicó en 1613 en la imprenta de Juan de la Cuesta en Madrid. Se trata de doce novelas al estilo italiano que contienen un mensaje didáctico o moral. *El amante liberal* trata del cautiverio, contratiempo que Cervantes había padecido en sus propias carnes cuando fue secuestrado por piratas turcos en 1575 y estuvo cinco años preso en Argel.

PALABRAS CLAVE

Novela ejemplar, Nicosia, Cervantes

La historia del amante liberal tiene lugar en Nicosia cuyas murallas venecianas habían sido tomadas poco antes por los otomanos (1570). En este paseo literario se aclarará el dilema que plantea esta novela de estilo bizantino: ¿Estuvo Cervantes realmente en Chipre o es el escenario del *amante liberal* fruto de la fantasía cervantina? Y la novela sigue así:

“... mirando desde un recuesto las murallas derribadas de la ya perdida Nicosia; y así hablaba con ellas, y hacía comparación de sus miserias a las suyas, como si ellas fueran capaces de entenderle: propia condición de afligidos, que, llevados de sus imaginaciones, hacen y dicen cosas ajenas de toda razón y buen discurso.

“En esto, salió de un pabellón o tienda, de cuatro que estaban en aquella campaña puestas, un turco, mancebo de muy buena disposición y gallardía, y, llegándose al cristiano, le dijo:

-Apostaría yo, Ricardo amigo, que te traen por estos lugares tus continuos pensamientos.



NOVELA del Amante liberal.

Lamérables ruynas de la desdicha da Nicosia, apenas enjutas de la sangre de vuestros valerosos, y mal afortunados defensores, si como careceys de sentido, le tuvierades aora en esta soledad, pudieramos lamentar juntas nuestras desgracias, y quizá el auer hallado cõpañia en ellas, aliuiaa nuestro tormento. Esta esperança os puede auer quedado mal derribados torreones, q otra vez (aunque no para tan justa defenla como la en q os derribaron) os podeys ver leuantados. Mas yo desdichado, q biẽ podrẽ esperar en la miserable estrechez en q me hallo? aunque buelua al estado en que estaua antes deste ca que me veo. Tal es mi desdicha, que en la libertad fuy sin ventura, y en el cautiuerio ni la tengo, ni la espero.

Estas razones dezia vn cautiuo Christiano, mirando desde vn recuesto las murallas derribadas

Primera página del *Amante liberal*, edición de las *Novelas Ejemplares* impresa en Barcelona en 1631.

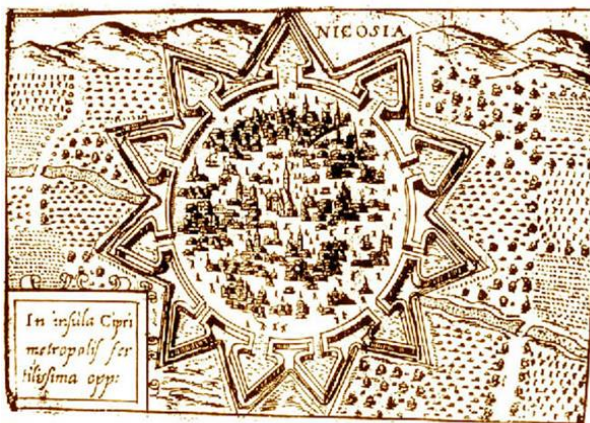
-Sí traen -respondió Ricardo (que éste era el nombre del cautivo)-; mas, ¿qué aprovecha, si en ninguna parte a do voy hallo tregua ni descanso en ellos, antes me los han acrecentado estas ruinas que desde aquí se descubren?

-Por las de Nicosia dirás -dijo el turco.

-Pues ¿por cuáles quieres que diga -repitió Ricardo-, si no hay otras que a los ojos por aquí se ofrezcan?

-Bien tendrás que llorar -replicó el turco-, si en esas contemplaciones entras, porque los que vieron habrá dos años a esta nombrada y rica isla de Chipre en su tranquilidad y sosiego, gozando sus moradores en ella de todo aquello que la felicidad humana puede conceder a los hombres, y ahora los vee o contempla, o desterrados della o en ella cautivos y miserables, ¿cómo podrá dejar de

no dolerse de su calamidad y desventura? Pero dejemos estas cosas, pues no llevan remedio, y vengamos a las tuyas, que quiero ver si le tienen; y así, te ruego, por lo que debes a la buena voluntad que te he mostrado, y por lo que te obliga el ser entrambos de una misma patria y habernos criado en nuestra niñez juntos, que me digas qué es la causa que te trae tan demasiadamente triste; que, puesto caso que sola la del cautiverio es bastante para entristecer el corazón más alegre del mundo, todavía imagino que de más atrás traen la corriente tus desgracias. Porque los generosos ánimos, como el tuyo, no suelen rendirse a las comunes desdichas tanto que den muestras de extraordinarios sentimientos; y háceme creer esto el saber yo que no eres tan pobre que te falte para dar cuanto pidieren por tu rescate, ni



Mapa de Nicosia de la época veneciana



estás en las torres del mar Negro, como cautivo de consideración, que tarde o nunca alcanza la deseada libertad. Así que, no habiéndote quitado la mala suerte las esperanzas de verte libre, y, con todo esto, verte rendido a dar miserables muestras de tu desventura, no es mucho que imagine que tu pena procede de otra causa que de la libertad que perdiste; la cual causa te suplico me digas, ofreciéndote cuanto puedo y valgo; quizá para que yo te sirva ha traído la fortuna este rodeo de haberme hecho vestir deste hábito que aborrezco. Ya sabes, Ricardo, que es mi amo el cadí desta ciudad (que es lo mismo que ser su obispo). Sabes también lo mucho que vale y lo mucho que con él puedo. Juntamente con esto, no ignoras el deseo encendido que tengo de no morir en este estado que parece que profeso, pues, cuando más no pueda, tengo de confesar y publicar a voces la fe de Jesucristo, de quien me apartó mi poca edad y menos entendimiento, puesto que sé que tal confesión me ha de costar la vida; que, a trueco de no perder la del alma, daré por bien empleado perder la del cuerpo. De todo lo dicho quiero que infieras y que consideres que te puede ser de algún provecho mi amistad, y que, para saber qué remedios o alivios puede tener tu desdicha, es menester que me la cuentes, como ha menester el médico la relación del enfermo, asegurándote que la depositaré en lo más escondido del silencio.”¹

Este comienzo de novela *in medias res* es típico de la novela bizantina o de aventuras del siglo XVII español. Toda la novela es el relato de las desgracias de los cautivos Ricardo y Leonisa. También es propio de este estilo de novela hacer creer al lector una cosa para luego desmentirla. Así Mahamut nos es presentado como turco pero resulta ser un cristiano renegado siciliano y por tanto paisano del infeliz Ricardo. Cervantes sabe de lo que habla cuando relata historias de cautiverio, conoce hasta el detalle la sociedad otomana y los diversos presos procedentes de todo el Mediterráneo. También sabe lo que significa ser un cautivo de consideración: las cartas de recomendación en su poder en el momento de ser abordados por piratas turcos hicieron creer a sus secuestradores que se trataba de un preso de importancia y por lo tanto pidieron una suma de rescate exagerada.

Después de contarle Ricardo sus aventuras a Mahamut, los dos amigos se acercan a las tiendas que ha montado el Bajá que iba a tomar posesión del gobierno de la isla de Chipre. Los dos bajáes mencionados coinciden con sendos nombres en una lista de

¹ Cervantes, Miguel de, *Novelas ejemplares I*, edición de Juan Bautista Avallé-Arce, Castalia, Madrid, 1982, (pp. 161-164).

gobernadores otomanos de Chipre² pero Ali Bajá o *Pasha* gobernó de 1635-1636 (después de la publicación de las *Novelas ejemplares*) mientras que Hazán si gobernó durante los primeros 30 años de dominación otomana (entre 1570 y 1600). Lo más probable es que Cervantes no sabía quiénes eran los gobernadores de Chipre y utilizó los nombres de bajáes que había conocido durante su cautiverio argelino: El rey de Argel, Hazán Bajá compró del renegado corso Dalí Mamí a cautivos cristianos entre ellos al autor del Quijote.³ La descripción que se hace en *El amante liberal* de los dos bajaés y del relevo en el gobierno de Chipre es bastante precisa y abunda en detalles:

“Con esto dejaron la plática, y llegaron a las tiendas a tiempo que llegaba el antiguo bajá, y el nuevo le salía a recibir a la puerta de la tienda.

Venía acompañado Alí Bajá (que así se llamaba el que dejaba el gobierno) de todos los jenízaros que de ordinario están de presidio en Nicosia, después que los turcos la ganaron, que serían hasta quinientos. Venían en dos alas o hileras, los unos con escopetas y los otros con alfanjes desnudos. Llegaron a la puerta del nuevo bajá Hazán, la rodearon todos, y Alí Bajá, inclinando el cuerpo, hizo reverencia a Hazán, y él con menos inclinación le saludó. Luego se entró Alí en el pabellón de Hazán, y los



Selim II, (Solimán II), Sultán o Gran Turco

turcos le subieron sobre un poderoso caballo ricamente aderezado, y, trayéndole a la redonda de las tiendas y por todo un buen espacio de la campaña, daban voces y gritos, diciendo en su lengua: "¡Viva, viva Solimán sultán, y Hazán Bajá en su nombre!"

Repitieron esto muchas veces, reforzando las voces y los alaridos, y luego le volvieron a la tienda, donde había quedado Alí Bajá, el cual, con el cadí y Hazán, se encerraron en ella por espacio de una hora solos. Dijo Mahamut a Ricardo que se habían encerrado a tratar de lo que convenía hacer en la ciudad cerca de las obras que Alí dejaba comenzadas. De allí a

² Theoharides Ioannis, Stavrides, Theoharis, *Nicosia under Ottoman Rule 1570-1878*, p. 257, in *Historic Nicosia*, Michaelides D., ed., Nicosia, 2012

³ Zaragoza, Cristóbal, *Cervantes Vida y semblanza*, Madrid 1991



poco tiempo salió el cadí a la puerta de la tienda, y dijo a voces en lengua turquesca, arábica y griega, que todos los que quisiesen entrar a pedir justicia, o otra cosa contra Alí Bajá, podrían entrar libremente; que allí estaba Hazán Bajá, a quien el Gran Señor enviaba por virrey de Chipre, que les guardaría toda razón y justicia. Con esta licencia, los jenízaros dejaron desocupada la puerta de la tienda y dieron lugar a que entrasen los que quisiesen. Mahamut hizo que entrase con él Ricardo, que, por ser esclavo de Hazán, no se le impidió la entrada.

Entraron a pedir justicia, así griegos cristianos como algunos turcos, y todos de cosas de tan poca importancia, que las más despachó el cadí sin dar traslado a la parte, sin autos, demandas ni respuestas; que todas las causas, si no son las matrimoniales, se despachan en pie y en un punto, más a juicio de buen varón que por ley alguna. Y entre aquellos bárbaros, si lo son en esto, el cadí es el juez competente de todas las causas, que las abrevia en la uña y las sentencia en un soplo, sin que haya apelación de su sentencia para otro tribunal.”⁴

La descripción de la justicia otomana y de la figura del cadí que más adelante se convertirá en una figura clave de la novela, después de enamorarse de Leonisa, la amada de Ricardo, es bastante humorística. No existen leyes y todo depende del buen juicio del cadí que soluciona los problemas jurídicos “en un soplo”, menos los matrimoniales que al mismo cadí le causarían más de un quebradero de cabeza.

En toda la novela se menciona el nombre de Nicosia y de Chipre repetidas veces pero sin entrar en otros detalles concretos de la ciudad o de la isla. Cervantes que normalmente abunda en nombres de lugares geográficos reales⁵, de calles, plazas y hasta de ventas y tabernas, se queda aquí en lo genérico de una ciudad mediterránea ocupada por los otomanos: la mezquita, los palacios, las tiendas de los bajáes etc. Si la falta de nombres de la geografía urbana de Nicosia nos indica que Cervantes se inventa el escenario dándole un fondo histórico (la conquista por los otomanos de la Isla de Chipre hasta entonces bajo dominio veneciano) la descripción de las gentes que poblaban la ciudad poco tiempo después de la conquista es bastante acertada: turcos, soldados jenízaros (hijos de mujeres cristianas educados como tropa de élite),

⁴ Cervantes, Miguel de, *Novelas ejemplares I*, edición de Juan Bautista Avallé-Arce, Castalia, Madrid, 1982, (pp. 180-181).

⁵ Compárese con la novela *Rinconete y Cortadillo* que sigue a *El amante liberal* y empieza mencionando una venta histórica como lugar de los hechos: “En la venta del Molinillo que está en los fines de los famosos campos de Alcudia, como vamos de Castilla a Andalucía...”, (Avallé Arce, J.B, óp. cit., p. 219)



renegados, cristianos griegos y católicos, judíos, árabes, en fin, gente de todo el Mediterráneo que se entendía en la famosa *lingua franca*, jerga que mezclaba las diferentes lenguas del *Mare Nostrum*: “Vete con Dios, que temo no nos haya escuchado Halima, la cual entiende algo de la lengua cristiana, a lo menos de aquella mezcla de lenguas que se usa, con que todos nos entendemos”⁶, le dice Leonisa a Ricardo durante su primer encuentro en cautiverio. Halima, por cierto una renegada cristiana ortodoxa, es la mujer del cadí y se ha enamorado de Mario (Ricardo) mientras que su marido quiere ingeniárselas para quedarse con Leonisa en lugar de mandarla como esclava al serrallo del Gran Turco Selim II (Solimán) como había prometido a los dos bajáes. Otro indicio de la transposición del escenario argelino a Nicosia son algunos nombres que aparecen también en *Los baños de Argel* de 1615: en la comedia aparecen Halima, la mujer de Caraulí, capitán de Argel, Yzuf, un renegado. El capitán de Argel también se enamora de una cautiva cristiana que se llama Constanza en la obra de teatro. Igual que en *El amante liberal*, en *Los Baños de Argel*, dos enamorados (Fernando y Constanza) sirven a sus respectivos amos siendo cautivos en este caso en Argel. Sus amos, el matrimonio formado por Caraulí y Halima pretenden a los dos hermosos cautivos cristianos como los hacen Halima y el cadí con Leonisa y Ricardo en *El amante liberal*. El tema es clásico: *Leucipe y Clitofonte* de Aquiles Tacio, y también la novela bizantina *Teágenes y Cariclea* de Heliodoro. Ambas obras tienen en común la historia de dos jóvenes amantes que se tienen que separar y entran al servicio de amos, los cuales se enamoran de sus esclavos y para conseguir su amor requieren la mediación de la pareja, ignorando su relación. La pareja aprovecha esta ignorancia para poder verse y planificar su huida.

Para las entrevistas secretas entre Ricardo y Leonisa, Halima se aprovecha de las obligaciones religiosas de su marido que tiene que acudir a la mezquita: “*Llegóse con esto el viernes, y él se fue a la mezquita de la cual no podía salir en casi cuatro horas; y apenas le vio Halima apartado de los umbrales de casa, cuando mandó llamar a Mario...*”⁷

El cadí prepara un plan de fuga con Mahamut y Ricardo que le animan teniendo en mente su propia liberación: el mismo, los dos amigos sicilianos y las dos mujeres, Halima y Leonisa embarcan rumbo a Constantinopla donde se supone que el cadí va a

⁶ Avalor Arce, J.B, óp. cit., p. 201

⁷ Avalor Arce, J.B, óp. cit., p.195

entregar a la bella cautiva Leonisa. El plan es simular que la cristiana enferma en la travesía y que muere. En lugar de tirarla a ella sobre bordo matarían a Halima, la mujer legítima del cadí y la tirarían al agua contando luego al Gran Turco la desgracia de la bella cautiva. Así el cadí disfrutaría de los favores amorosos de Leonisa sin ofender al sultán.

Pero los viles planes fracasarán porque los dos bajáes que no habían perdonado la pérdida de la bella cristiana mandaron sendos bajeles con la orden de perseguir al infame cadí y estando ya cerca de la costa turca le dan alcance y en una terrible batalla naval se matan turcos entre turcos y los amigos sicilianos escondidos en la cámara de popa se salvan junto a Halima. El cadí sale mal parado porque Alí Bajá le da un sablazo en la cabeza que *“si no fuera por la defensa que hicieron cien varas de toca con que venía ceñida, sin duda se la partiera por medio...”*⁸. El turbante le salvó la vida y los finalmente liberados cristianos se muestran magnánimos y lo dejan escapar en su propio bajel. Ellos cargan el galeote de Alí Bajá con todas las cosas de valor que en los diferentes barcos había y navegan hacia su añorada Sicilia pasando por Alejandría, Corfú y la isla de Lampedusa, lugares todos que forman parte de la geografía cervantina. Llegados a Trápani toda la población celebra su liberación y se aclara el título de la novela: antes de su secuestro Leonisa había sido prometida a Cornelio, hijo



Pierre Dan, *Histoire de Barbarie et de ses Corsaires*, 1637. Monjes redentores, corsarios berberiscos y cautivos cristianos.

de una familia principal de Trápani. Generoso, Ricardo le entrega a Leonisa pero luego se da cuenta del error y pide que la misma Leonisa decida su destino. Como era de esperar ella se inclina por Ricardo, se casan y son felices y aun dura la fama del amante liberal *“en los muchos hijos que tuvo en Leonisa...”*⁹.

La biografía de Cervantes nos puede dar unas pistas sobre la elección del escenario para la novela ejemplar *El amante liberal*. Cervantes se alistó

⁸ Avalle Arce, J.B, óp. cit. p. 207.

⁹ Avalle Arce, J.B, óp. cit. p. 216.

en la compañía de Diego de Urbina en 1571 en Valencia. Estuvo en Mallorca, Barcelona y Napolés. Venecia y España firmaron el Tratado de la Liga en mayo de 1571, convenio que les permite armar una flota contra el sultán otomano Selim II cuyas tropas habían conquistado Chipre el año anterior. Cervantes embarcó en la galera *La Marquesa* y luchó según diferentes testimonios contemporáneos valientemente en la batalla de Lepanto. Dos arcabuzazos le hirieron en el pecho y en el brazo izquierdo “estropeándole” la mano izquierda. Fue atendido en el hospital de Messina después de la vuelta de la flota de la Liga que había vencido a los turcos en frente a la costa griega. A pesar de su manquedad volvió al ejército y participó en las campañas de Corfú y Túnez organizadas por Juan de Austria. En 1575 se embarcó con su hermano Rodrigo para volver a España. Estaba provisto de diferentes cartas de recomendación del duque de Sessa y del mismo Juan de Austria. Cerca de Saintes-Maries de la Mer la flota fue interceptada por corsarios turcos al mando de Arnaute Mamí, un renegado albanés y



Mapa coloreado del sitio de Nicosia (1573), de Pinargenti, nombres de los bastiones añadidos en fecha reciente.

Cervantes y su hermano fueron secuestrados, episodio que relata Cervantes en la *Española inglesa* y en la *Galatea*. Los piratas los llevaron a Argel, auténtico nido de corsarios y filibusteros que se dedicaban al robo, pillaje y secuestro de cristianos en todo el Mediterráneo. Los rehenes pasaron a un corral llamado el *baño* de la Bernarda y Miguel de Cervantes

intentaría varias fugas frustradas durante su cautiverio aprovechándose de sus buenas relaciones con cristianos, musulmanes, judíos y renegados que convivían en ese Argel babélico. Las cartas de recomendación se habían convertido al final en su perdición porque los tratantes de cautivos creían que se debía de tratar de un prisionero ilustre y rico lo que les llevó a fijar su rescate en 500 escudos de oro. La empobrecida familia de Cervantes intentó reunir dinero pidiendo ayuda a diferentes instancias y malvendiendo su patrimonio. El cautiverio duraría cinco años: El 19 de septiembre de 1580 llegó la suma necesaria para la liberación de Cervantes de la mano de los frailes redentores que se dedicaban a comprar la libertad de cautivos cristianos. Cervantes ya estaba embarcado en una de las galeras que se iban a llevar al Virrey Hazán Bajá a

Constantinopla porque el Gran Turco lo había depuesto a causa de una sublevación de los jenízaros.¹⁰

Como se ha mencionado antes, Argel era un verdadero Babel durante el siglo XVI. Allí convivía gente que procedía de toda la cuenca mediterránea y entre otras muchas nacionalidades también había chipriotas¹¹ que habían sido vendidos como esclavos después de la conquista de la isla por Selim II, cristianos ortodoxos, católicos de origen veneciano o cristianos convertidos al Islam, los así llamados renegados. El renegado es una figura recurrente en la literatura del siglo de oro. En *El amante liberal* aparece Mahamut, un renegado siciliano que en realidad resulta ser un criptocristiano que al final volverá con Ricardo y su amada Leonisa a Trapani en Sicilia y se reafirmará en la fe cristiana. El narrador cervantino sale, como lo hace muchas veces a lo largo de su obra, en defensa de los más débiles e incluso de personajes menospreciados por la sociedad cristiana (la conmovedora historia del morisco expulsado, vecino de Sancho en el capítulo LIV de la Segunda Parte del *Quijote*¹², por empleo) y les hace justicia: No todos los renegados se habían convertido al Islam por menosprecio al Cristianismo ya que las conversiones eran en muchísimos casos la única manera para salvar el pellejo, estando los malos tratos de prisioneros y esclavos cristianos a la orden del día en la sociedad otomana.

Concluyendo se puede decir con seguridad que Cervantes transpuso un relato de cautivos al escenario de la recién por los turcos conquistada ciudad de Nicosia. Naturalmente Cervantes sabía que Nicosia había caído en las manos de los otomomanos en 1570 ya que este hecho aceleró la formación de la Liga y el enfrentamiento de las flotas cristiana y turca cerca de Lepanto, batalla en la cual Cervantes había participado como soldado. Cervantes, según sus biógrafos nunca había estado en Chipre, sin embargo conocía el Mediterráneo oriental por sus propios viajes como soldado y espía. La sociedad otomana la había conocido durante su cuativerio argelino. Casi con toda seguridad en Argel coincidió con cautivos o esclavos procedentes de Chipre, por la boca de los cuales supo de lo dramática que había sido la toma de Nicosia por los turcos

¹⁰ Para la biografía de Cervantes véase: Zaragoza, Cristóbal, *Cervantes Vida y semblanza*, Madrid 1991

¹¹ Haedo, fray Diego, *Topographia e historia general de Argel*. Valladolid, en la imprenta de Fernández de Córdoba, 1612, (I, cap. XIII)

¹² En el capítulo LIV, Sancho había terminado la gobernación de la ínsula y regresaba hacia el castillo donde lo esperaba don Quijote. Ve venir por el camino seis peregrinos que pedían limosna en lengua alemana. Se trataba de un vecino de Sancho, llamado Ricote, morisco, expulsado, que regresaba disfrazado a España. Ricote pasa a contar la desdicha de la expulsión de los moriscos.



(la gran muralla veneciana destruida, el inmenso derrame de sangre, la sociedad multicultural de Nicosia). Véase para esto el documento contemporáneo de un testigo veneciano, *La guerra di Cipro*¹³. Conocía de primera mano la sociedad del inmenso Imperio Otomano desde el norte de África hasta los Balcanes y le resultó fácil utilizar sus conocimientos para escribir una novela que tuviera lugar en otro rincón del Imperio ya que los turcos empleaban el mismo sistema administrativo en todas las colonias. La falta de detalles geográficos en la novela confirma que Cervantes tenía sólo conocimientos básicos de Nicosia y de Chipre. En algún momento de la novela hasta se podría a llegar a pensar que Nicosia está muy cerca del mar por la facilidad con la que embarcan los cautivos con el cadí y su mujer Halima para emprender el viaje a Constantinopla. En realidad, para la época se trataba de un viaje bastante largo hasta los puertos de Lárnaca, Famagusta o Limasol. No obstante, Cervantes supo aprovechar lo exótico del lugar y consigue meter al lector en una aventura rocambolesca que finalmente abarca todo el Mediterráneo oriental, desde las costas sicilianas, pasando por Túnez, Constantinopla y hasta Anatolia, algunas islas griegas y por supuesto Chipre donde tiene lugar la mayor parte de la acción y de la trama de engaños y embustes para conseguir finalmente la liberación de los protagonistas de la novela.

BIBLIOGRAFÍA

Cervantes, M. (1982). *Novelas ejemplares I*, edición de Juan Bautista Avallé-Arce, Castalia, Madrid.

Haedo, F. D. (1612). *Topographia e historia general de Argel*. Valladolid, en la imprenta de Fernández de Córdoba, (I, cap. XIII)

Theocharides I. & Stavrides T. (2012). *Nicosia under Ottoman Rule 1570-1878*, p. 257, in *Historic Nicosia*, Michaelides D., ed., Nicosia.

Valderio, P. (1996). *La Guerra di Cipro*, publicado por Gilles Grivaud y Nasa Patapiou, Nicosia.

Zaragoza, C. (1991). *Cervantes Vida y semblanza*, Madrid 1991

¹³ Valderio, Pietro, *La Guerra di Cipro*, publicado por Gilles Grivaud y Nasa Patapiou, Nicosia, 1996, p. 60. El texto original dice sobre la costumbre otomana de cortar miembros de los vencidos (en nuestro caso habiendo concluido la conquista de Nicosia): “A di detto subito entrato il Bassà nella Città fece fare revisione delli tagliatia a pezzi dando ordine, che si tagliassero a tutti gli nasi, quali salati li mando tutti a Constantinopoli, e sonso stati 23 mila et alli 10 fù portata la testa del Luogotenente con altri particolari detti di sopra, la qual teta fu sepulta nel Duomo, et l’una e l’altra mano con lettere scrittevi sopra.”

APÉNDICE

Algunos datos históricos de la fortificación de Nicosia:



Muralla veneciana de Nicosia

Ricardo Corazón de León había conquistado Chipre en 1192 y convirtió Nicosia, la capital de una de las provincias bizantinas, en la capital del Reino de Chipre. Los francos, concretamente la dinastía de los Lusignan, conservan Nicosia como capital.

Los Lusignan tuvieron que concentrarse en la fortificación de la

ciudad ya que había sido invadida dos veces: una en 1373 por los genoveses y otra en 1426 por los mamelucos.

En 1567 los venecianos empezaron la construcción de las murallas que hoy contemplamos. Hasta el ataque de los otomanos la construcción no había terminado del todo y causó bastante inestabilidad porque se tuvieron que sacrificar unas 1000 casas ya que el recinto amurallado se estrechó en comparación con la fortificación de los francos.

La mezquita de **Bayraktar** en el bastión de Constanzo está construida en el lugar donde probablemente los otomanos finalmente consiguieron colocar su primera bandera. (El nombre significa portaestandarte en turco). Finalmente los turcos consiguieron tomar la ciudad el 9 de septiembre de 1570 habiendo recibido refuerzos de 20.000 hombres más. La matanza fue terrible según las fuentes se habla de entre 20.000 y 25.000 muertos cuyas narices fueron cortadas, metidas en salmuera y enviadas a Constantinopla en señal de victoria. (*La guerra di Cipro*¹⁴).



Mezquita de Bayraktar (del portaestandarte).

¹⁴ Valderio, Pietro, *La Guerra di Cipro*, publicado por Gilles Grivaud y Nasa Patapiou, Nicosia, 1996, p. 60. El texto original dice: "A di detto subito entrato il Bassà nella Città fece fare revisione delli tagliatia a



Mezquita Ömerye

Mezquita Ömerye: construida encima de los restos de la iglesia de Santa María de los Agustinos. Su nombre viene del Califa Omer que supuestamente visitó Nicosia en el siglo VII y se alojó en el portal de una iglesia en ruinas. En 1570 Lala Mustafá identificó el lugar del convento agustino con el refugio de Omer y mandó construir la mezquita que vemos

hoy. Para cubrir el suelo utilizaron las lápidas de tumbas adyacentes, reconstruyeron los muros de la iglesia y la cubrieron con un tejado de madera y tejas.

“-Así será -dijo Halima-, porque el viernes, cuando esté el cadí haciendo la zala en la mezquita, le haré entrar acá dentro, donde le podrás hablar a solas; y si te pareciere darle indicios de mi deseo, haráslo por el mejor modo que pudieres.

Llegóse en esto el viernes, y él se fue a la mezquita, de la cual no podía salir en casi cuatro horas; y, apenas le vio Halima apartado de los umbrales de casa, cuando mandó llamar a Mario; mas no le dejaba entrar un cristiano corso que servía de portero en la puerta del patio, si Halima no le diera voces que le dejase; y así, entró confuso y temblando, como si fuera a pelear con un ejército de enemigos.”¹⁵

pezzi dando ordine, che si tagliassero a tutti gli nasi, quali salati li mando tutti a Constantinopoli, e sonso stati 23 mila et alli 10 fú portata la testa del Luogotenente con altri particolari detti di sopra, la qual teta fu sepulta nel Duomo, et l’una e l’altra mano con lettere scrittevi sopra.”

¹⁵ Avalle Arce, J.B, óp. cit. p.195

Otras citas seleccionadas de *El amante liberal*:

El fenómeno de la conversión en el Mediterráneo del siglo XVI-XVII:

Renegados: *“Hecho esto, el arráez principal, que era un renegado griego llamado Yzuf, pidió por Leonisa seis mil escudos, y por mí cuatro mil, añadiendo que no daría el uno sin el otro. Pidió esta gran suma, según después supe, porque estaba enamorado de Leonisa, y no quisiera él rescatalla, sino darle al arráez de la otra galeota, con quien había de partir las presas que se hiciesen por mitad, a mí, en precio de cuatro mil escudos y mil en dinero, que hacían cinco mil, y quedarse con Leonisa por otros cinco mil.”*¹⁶

*“-Vamos en buena hora -dijo Ricardo-; quizá te habré menester si acaso el guardián de los cautivos de mi amo me ha echado menos, que es un renegado, corso de nación y de no muy piadosas entrañas.”*¹⁷

Cristianos y turcos:

“Entraron a pedir justicia, así griegos cristianos como algunos turcos, y todos de cosas de tan poca importancia, que las más despachó el cadí sin dar traslado a la parte, sin autos, demandas ni respuestas; que todas las causas, si no son las matrimoniales, se despachan en pie y en un punto, más a juicio de buen varón que por ley alguna. Y entre aquellos bárbaros, si lo son en esto, el cadí es el juez competente de todas las causas, que las abrevia en la uña y las sentencia en un soplo, sin que haya apelación de su sentencia para otro tribunal”.¹⁸

Corso: *“....mas no le dejaba entrar un cristiano corso que servía de portero en la puerta del patio...”*¹⁹

“En esto entró un chauz, que es como alguacil, y dijo que estaba a la puerta de la tienda un judío que traía a vender una hermosísima cristiana; mandó el cadí que le hiciese entrar, salió el chauz, y volvió a entrar luego, y con él un venerable judío, que traía de la mano a una mujer vestida en hábito berberisco, tan bien aderezada y compuesta que no lo pudiera estar tan bien la más rica mora de Fez ni de Marruecos, que en aderezarse llevan la ventaja a todas las africanas, aunque entren las de Argel

¹⁶ Avalle Arce, J.B, óp. cit., p. 172

¹⁷ Avalle Arce, J.B, óp. cit., p. 180

¹⁸ Avalle Arce, J.B, óp. cit., pp. 181-182

¹⁹ Avalle Arce, J.B, óp. cit., p. 195

con sus perlas tantas. Venía cubierto el rostro con un tafetán carmesí; por las gargantas de los pies, que se descubrían, parecían dos carcajes (que así se llaman las manillas en árabe), al parecer de puro oro; y en los brazos, que asimismo por una camisa de cendal delgado se descubrían o traslucían, traía otros carcajes de oro sembrados de muchas perlas; en resolución, en cuanto el traje, ella venía rica y gallardamente aderezada.”²⁰

Judíos: “...en el cual venía un judío, riquísimo mercader, y toda la mercancía del bajel, o la más, era suya; era de barraganes y alquiceles y de otras cosas que de Berbería se llevaban a Levante. En el mismo bajel los turcos se fueron a Trípol, y en el camino me vendieron al judío, que dio por mí dos mil doblas, precio excesivo, si no le hiciera liberal el amor que el judío me descubrió.”²¹

Toque humorístico:

“A estas palabras suspendieron todos las armas, y unos a otros se miraron y se conocieron, porque todos habían sido soldados de un mismo capitán y militado debajo de una bandera; y, confundiéndose con las razones del cadí y con su mismo maleficio, ya se les embotaron los filos de los alfanjes y se les desmayaron los ánimos. Sólo Alí cerró los ojos y los oídos a todo, y arremetiendo al cadí, le dio una tal cuchillada en la cabeza que, si no fuera por la defensa que hicieron cien varas de toca con que venía ceñida, sin duda se la partiera por medio; pero, con todo, le derribó entre los bancos del bajel, y al caer dijo el cadí:

-¡Oh cruel renegado, enemigo de mi profeta! ¿Y es posible que no ha de haber quien castigue tu crueldad y tu grande insolencia? ¿Cómo, maldito, has osado poner las manos y las armas en tu cadí, y en un ministro de Mahoma?”²²

²⁰ Avalle Arce, J.B, óp. cit., p. 182

²¹ Avalle Arce, J.B, óp. cit., p. 199

²² Avalle Arce, J.B, óp. cit., p. 207



LA IMAGEN ARTÍSTICA: HERRAMIENTA PARA CREAR LENGUAJE

María Vassiliadou
Universidad Frederik

RESUMEN

“La imagen para la palabra o la palabra para la imagen”.

Sería un enigma muy fácil de resolver puesto que ambas cosas pueden realizarse. Según Arnheim, “Un grupo de palabras, aunque cada una de ellas sea amplia y genérica, delimita el significado del conjunto hasta que el escritor llega a transmitir, si así lo desea, la imagen de un arce plantado en el jardín de una casa con las hojas amarillentas que caen de las ramas mientras sopla un viento otoñal” (1992:62).

Lo contrario se podría decir de una imagen la cual puede provocar diferentes sentimientos en cada individuo que según sus experiencias y conocimientos puede inspirar su expresión verbal de manera imaginativa.

PALABRAS CLAVE

Imagen, herramienta, lenguaje.

Gianni Rodari habla de la escuela “viva” y dice “...no son palabras: son reflexiones que nacen de una práctica de vida escolar, de una lucha político-cultural, de un compromiso y de una experimentación de varios años” (1998:p.159).

Teniendo en cuenta que el ser humano, desde su nacimiento, utiliza primero el sentido de la vista y más tarde la expresión oral la cual sigue la observación podemos entender por qué la imagen puede ser una fuente de comunicación oral con el resultado final de un enriquecimiento de la expresión verbal.

Como observa Arnheim: “las imágenes visuales y el lenguaje verbal son los dos canales por los cuales los seres humanos expresan sus experiencias. Las artes visuales y la literatura permiten la manifestación artística de estos medios de representación y comunicación. En algunos aspectos los dos medios son muy distintos; en otros, sus objetivos y procedimientos para alcanzarlos sorprenden por su semejanza.” Y subraya:

“el lenguaje es un medio autónomo y diferenciado puesto que está compuesto por formas o sonidos abstractos a los que, por convención, se atribuye un significado....las palabras de un idioma adquieren, pues, un significado por evocar los preceptos a los que la tradición los ha ligado.” (1992: p55)

Por consecuencia, si aprendemos a observar cuando miramos podemos lograr una ampliación de nuestro horizonte visual que como resultado tendrá la búsqueda de un lenguaje relacionado con los detalles que nos ofrece la observación y que en su momento son fruto de nuestras vivencias.

Esto significa que la imagen puede servir para despertar la sensibilidad y la imaginación y provocar diferentes “lecturas”, siempre dependiendo de las experiencias socioculturales del observador.

El uso de la imagen es muy importante para el lenguaje aunque muchas veces a los alumnos se les muestran imágenes estereotipadas con las que no tienen la oportunidad de crear frases de riqueza lingüística. Sin embargo la imagen artística puede aumentar la fantasía y por lo tanto cultivar la imaginación creativa para la producción de un lenguaje con matices y variado en expresiones.

En muchos de los libros de enseñanza de idiomas encontramos imágenes muy exactas y concretas que dirigen al observador de expresarse de manera limitada por lo tanto los alumnos acaban teniendo un vocabulario muy pobre y estéril.

Para contrarrestar este fenómeno, y a sabiendas que una imagen artística es más interesante y provocativa para la imaginación se organizó un taller con el propósito de fomentar la creatividad lingüística de los aprendientes de español a través de las imágenes artísticas.

Descripción del taller y metodología.

Para el taller las imágenes fueron elegidas entre obras del arte contemporáneo de una amplia gama geográfica y cultural con la intención de causar conocidas asociaciones de ideas del mundo interior y expresiones orales espontáneas. Se eligieron unas imágenes de diferentes artistas y no había una temática común entre los cuadros, ni parecidos en la técnica artística. Los cuadros se habían elegido con el propósito de provocar un diálogo entre los participantes y por lo tanto algunos eran figurativos y otros abstractos para aumentar la fantasía y dar lugar a expresiones verbales más coloridas.



Con esta manera se pretendía utilizar la imagen artística como estímulo de la memoria y para la creación de palabras dando a los participantes la oportunidad de expresarse en la lengua española a través de una experiencia de observación artística.

Los objetivos del taller fueron los siguientes:

- Dar la oportunidad a los participantes de conocer el uso de la imagen artística como herramienta para crear lenguaje en la práctica.
- Ofrecer una metodología distinta de la habitual para utilizar una imagen en el aula
- Demostrar que la imagen artística puede ser un instrumento más enriquecedor que las imágenes estereotipadas que normalmente se utilizan en los libros de enseñanza de idiomas.

Los participantes en su mayoría eran profesores de español como lengua extranjera. Algunos enseñan en la educación media, otros en la universidad y también había gente que estudiaba el idioma español.

Al principio del taller se hizo una pequeña introducción sobre la imagen artística y su uso en el aula para estimular la expresión oral. Se subrayó la diferencia entre una imagen con temas de la vida cotidiana que no deja mucho margen para el uso de palabras complejas. Al contrario una imagen artística puede excitar la fantasía y dar la oportunidad a los alumnos/observadores de buscar palabras que son más complejas y matizadas y de esta manera ampliar el vocabulario.

Al mismo tiempo se habló de las imágenes que pueden provocar las palabras, es decir cómo se puede usar textos narrativos o poéticos para estimular la imaginación en la creación plástica.

Para dar a los participantes la oportunidad de experimentar algo parecido les pedimos que intentaran imaginar cada letra como una imagen y que intentaran componer su nombre con imágenes.

Al principio les pareció extraño y difícil. Incluso habían comentado que son malos dibujantes y que se sentían capaces de hacer nada. Pero a continuación, una vez decididos, se atrevieron a intentarlo y al final disfrutaron con la tarea. Después cada uno esbozó su dibujo y habló sobre su idea. Esto ayudó a los participantes conocerse de una manera diferente y también sentirse más cómodos delante de la expresión creativa.

Sirvan de muestra unos ejemplos de los dibujos que hicieron y donde se puede observar cómo una palabra (un nombre) puede transformarse en imagen.

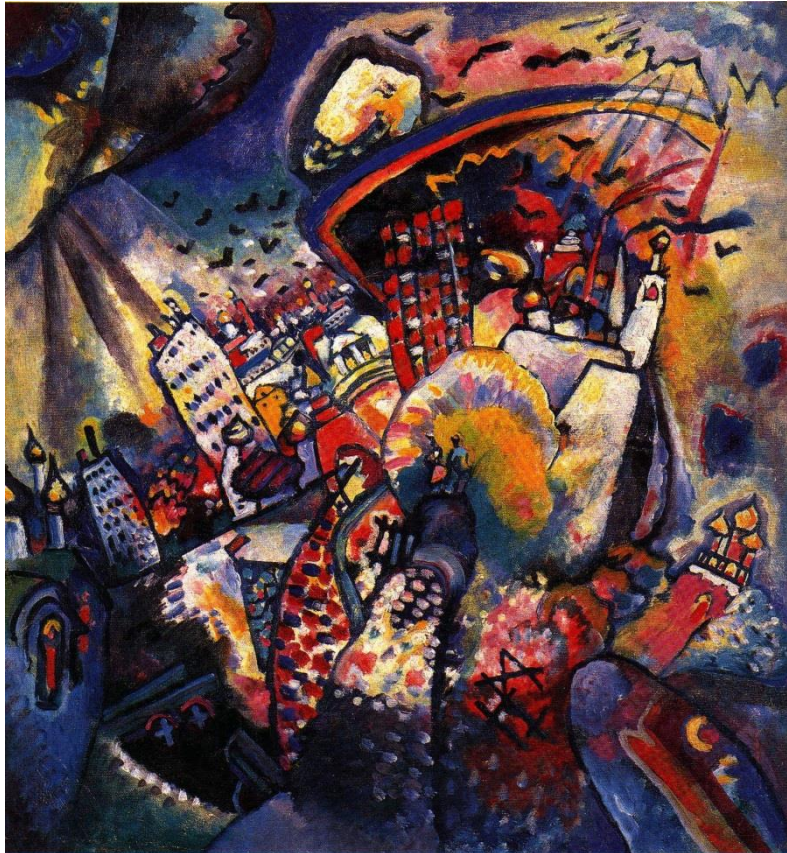


A continuación pedimos a los participantes dividirse en grupos y que cada grupo eligiera un entrevistador. Luego se entregó a cada grupo una imagen y se les pidió que apuntaran en un papel cosas que observaban de la imagen. Al mismo tiempo el entrevistador tenía que formular unas preguntas que se podían utilizar para describir la imagen.

Aquí hay que decir que se repartieron las imágenes sin dar información ninguna sobre la obra, o sea el nombre de artista, el estilo artístico, la época o el lugar de creación o el título de cuadro para que los participantes pudieran hacer sus observaciones sin ser influenciados por la historia de la obra.

Después cada grupo enseñó la imagen y el entrevistador hizo las preguntas. Las personas del mismo grupo tenían que mirar en sus apuntes y elegir una de las palabras o de las frases que habían apuntado y que podía corresponder a la pregunta. En la mayoría de los casos había más de una persona que en sus apuntes tenía algo adecuado como respuesta.

Aquí damos unos paradigmas en los cuales la imagen era el instrumento para fomentar el dialogo entre el grupo.



Sobre esta imagen las palabras de descripción fueron:

- Primer participante: ciudad, minarete, golondrinas, cementerio, dos hombres, confusión, ganas de salir de la ciudad, violencia, demasiado fuertes los colores, fuego.
- Segundo participante: luces de la ciudad, caótico, perdido, abandonado, sucio, asimetría humo, noche, industria, artificial, profundidad.

El entrevistador había apuntado:

- ¿Qué colores ves en la imagen?
- ¿Cuál es el color que predomina?
- ¿Qué formas/símbolos puedes identificar?
- ¿Qué es lo que representa el cuadro?
- ¿Qué te hace sentir
- ¿Qué idea quería transmitir el pintor?, ¿Lo ha conseguido?
 - Si tuvieras que pintar tu ciudad,

- ¿lo harías de manera parecida?
- ¿Qué colores utilizarías?
- ¿Qué sonidos asocias con el cuadro?



Paradigma de otro cuadro

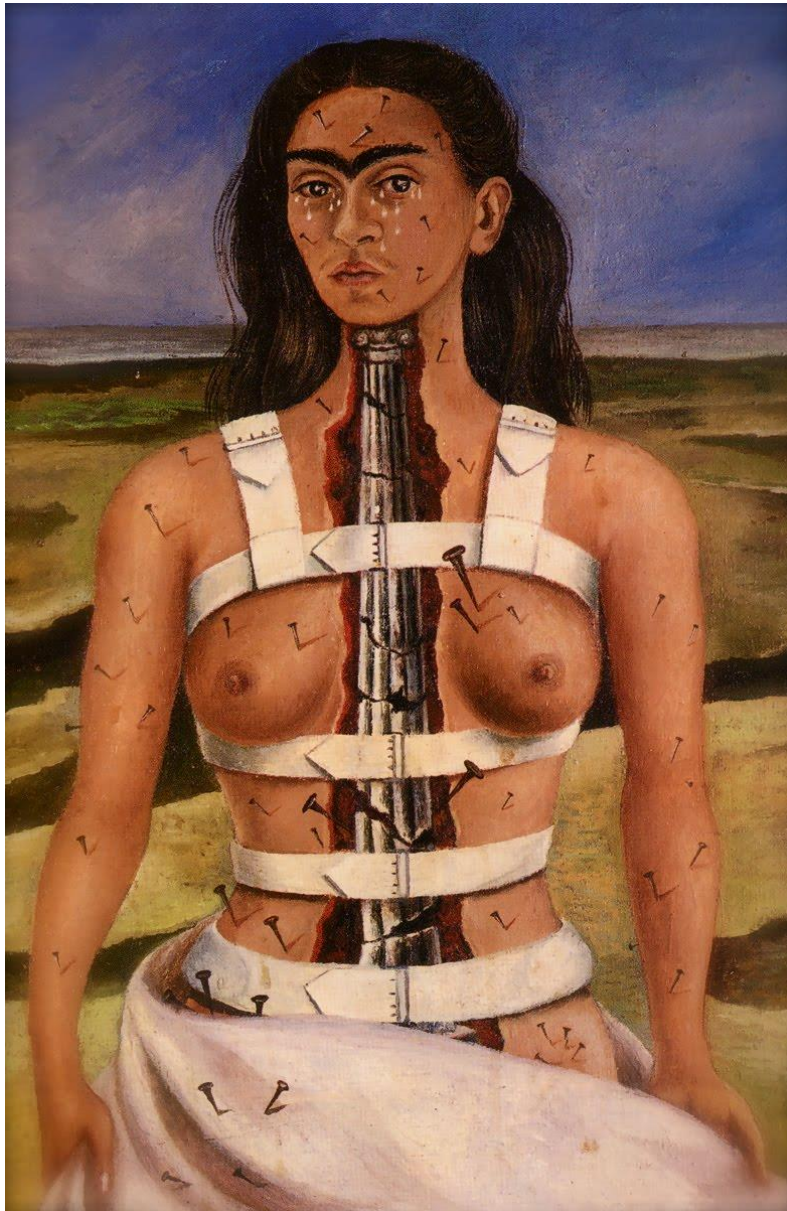
Descripción del primer participante: serenidad y melancolía, Noche de invierno/ tiempos de guerra /calma aparente, tiempo pasado/cruce de épocas, misticismo, bondad, ángeles, brillante.

Segunda descripción fondo negro, madre e hijos, ojos expresivos, madre: inclinada, color contrasta con fondo, cansada, preocupada, un poco mayor, niños: rubio-moreno, manos de hombre, la ropa de madre sin color, de los niños colorida como de un arlequín, angustia.

Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Qué sentimientos nos produce?
- ¿De dónde vienen y dónde viven las personas?

- ¿Qué historia hay detrás la mirada de la mujer?
- ¿Dónde tienen la mirada los niños?
- ¿Cómo ha decidido el pintor retratar a esta mujer y por qué? Razones.
- ¿Qué le ha inspirado a utilizar esos colores y qué crees que quería transmitir?



Comentarios de otra imagen

- Primer participante argumentando con otro del mismo grupo.
 - Mujer sola, claro son los dolores, lágrimas.
 - Mujer joven, ¡pero no! No hay expresión de dolor en los ojos.
 - El paisaje no es tranquilo.



- Sí, hay colores oscuros pero al mismo tiempo iluminados.
- ¡Columna rota pero todavía los lazos la mantienen junta!
- Aunque dolorosa está luchando.
- Otro participante observó: Lagrimas como perlas, Parece una virgen, La sábana blanca descubre su cuerpo roto y muestra su dolor al mundo, Feminidad: pelo suelto y pechos al descubierto, paisaje desolado sin esperanza, dolor de cuerpo y alma atormentada.

El entrevistador había formulado las siguientes preguntas:

- ¿Qué observas en este cuadro?
- ¿Qué quería representar el artista?
- ¿Por qué crees que esta mujer tiene esa mirada?
- ¿Cómo te sientes al observar el cuadro?
- ¿Cuál crees que puede ser el significado de los clavos?

A lo largo de duración de esta tarea los participantes mostraban mucho interés en expresar sus pensamientos y sentimientos causados por la observación de las imágenes, buscando las palabras adecuadas y precisas. Algunos no estaban de acuerdo con otros y tenían una versión diferente.

Una vez terminada esta tarea y después de haber visto todas las imágenes, se colgaron en la pared y se les pidió a los participantes que buscaran una manera de ponerlas en orden con el objetivo de crear una historia.

Después de una discusión entre los participantes para decidir el orden de las imágenes teniendo cada uno una idea diferente en mente, lograron ponerse de acuerdo. Luego cada uno dijo la frase que podía corresponder a la imagen y decidieron cual podía ser la mejor.

Entre todos lograron escribir la siguiente historia:

Era una gran ciudad de muchos colores, culturas, creaciones y situaciones. En la metrópolis de Colorado, feliz y agitada a la vez, llena de historias y soledades, vivían Mamá Pálida y sus dos nietos. A pesar de las dificultades y de sus problemas de salud intentaba sacar adelante a los niños. A menudo, les contaba la historia de su madre:



“Vuestra madre era una niña sana y feliz. Conoció a vuestro padre un día en Grecia. Después de teneros a vosotros, decidieron viajar a México donde sufrió un tremendo accidente cabalgando en las dunas del desierto de Sonora. Allí ella se quedó paralítica, por lo que no puede cuidaros. Vuestro padre encloqueció y desapareció sin dejar huella, pues no pudo superar el shock sufrido.”

A continuación tuvieron que buscar un título....

Conclusiones

De estos ejemplos podemos observar que el vocabulario que se utilizaron los participantes en el taller para comentar lo que veían en las imágenes es rico, buscaron palabras más expresivas con un propósito sentimental y profundo. También se pudo observar que los participantes se animaron a buscar palabras con diferentes matices y expresiones.

Sobre todo disfrutaron de la experiencia y preguntaron por los autores de las imágenes enseñadas para utilizarlas en sus clases.

Pensamos que con una imagen menos artística y con representaciones más estereotipadas el observador no tiene la oportunidad de usar un vocabulario muy imaginativo y simplemente procura describir lo que ve en la imagen olvidando la parte sentimental y escondida por lo cual la producción verbal suele resultar pobre y seca.

Finalmente, nos gustaría animar a los profesores de idiomas a utilizar imágenes artísticas como punto de partida y herramienta para crear lenguaje.

Como epílogo nos gustaría citar el título que crearon los participantes del taller para su historia, ¡*Sombras en la ciudad del color!*

BIBLIOGRAFÍA

- Arnheim, R. (1992). *Ensayos para rescatar el Arte*. Madrid: Ediciones Cátedra.
Rodari, G. (1998). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ediciones



¡EN EL LENGUAJE NO HAY CRISIS! APRENDIENDO A NOMBRAR LA REALIDAD ESPAÑOLA

Cristina Martín Soria
Universidad Politécnica y de Ciencias Económicas de Budapest

RESUMEN

En este taller se mostrarán algunos ejemplos sobre cómo acercar el lenguaje de la crisis a los estudiantes de español utilizando ejemplos de uso recopilados de los medios de comunicación (prensa, televisión, Internet) y ayudando a desentrañar con cierta dosis de humor el significado de esos términos, complejos para el estudiante.

PALABRAS CLAVE

Léxico, crisis, economía, España, expresión oral, recursos del lenguaje.

OBJETIVOS DEL TALLER

Aprender a nombrar la actualidad española ampliando el conocimiento de aspectos económicos, sociales y culturales mediante la adquisición del léxico más utilizado en este periodo de crisis económica.

Introducción

Desde que en el año 2008 se declarase la alarma de los indicadores macroeconómicos de España y llegase la tan nombrada crisis mundial a costas españolas, hemos tenido que acostumbrarnos a introducir en nuestro léxico habitual palabras como “recesión”, “burbuja inmobiliaria” o “prima de riesgo”, así como expresiones tales como “la que está cayendo”, o “apretarse el cinturón”.

Todos estos términos han salido a la luz por la necesidad de nombrar las nuevas situaciones que comenzó a padecer la sociedad española hace ya cinco años. Nuevas palabras (algunas rebautizadas) relacionadas con la situación de crisis actual que no solo ha llegado al ámbito económico sino que también ha alcanzado al sector político y social. Incluso instituciones tan firmes como la Monarquía ha visto cómo evolucionaba desfavorablemente la opinión de los españoles sobre ella tras una serie



de acontecimientos que, enmarcados dentro del contexto actual, han tomado dimensiones no imaginadas hasta ahora.

De todos estos cambios en la realidad española vamos a tratar en este taller, presentando actividades para descifrar cómo tratan la crisis los medios de comunicación españoles (anuncios de televisión, periódicos digitales, noticiarios, etc.).

Identificación de la realidad

Las vivencias de un país se reflejan en su léxico y no es de extrañar que sean los propios medios de comunicación los que intenten explicar a sus ciudadanos (vistos como consumidores) qué es lo que está sucediendo en el país y cómo deben nombrarlo.

Solo dentro de un tiempo podremos evaluar cuál fue el verdadero impacto de estos nuevos términos que van siendo introducidos en el transcurso de los acontecimientos económicos y políticos, pero lo que no podemos negar es que a día de hoy están presentes en las conversaciones del día a día y que nuestros estudiantes de español deberían, al menos, poder identificarlos.

Como profesores de español os proponemos plantearos las siguientes preguntas: qué enseñamos, qué quieren saber los estudiantes y, en realidad, de qué se está hablando en España. Cada una de estas preguntas tiene respuestas muy diferentes, aunque creemos que deberían tener puntos en común. Si preguntáramos, (como fue el caso al preparar esta ponencia), a diferentes profesionales de la docencia sobre la primera pregunta, nos responderían unos que centran su enseñanza en la expresión oral (tan de moda en los últimos tiempos), así como en la capacidad comunicativa del alumno, otros seguirían aferrándose a la base de una buena dosis de gramática y otros harían también hincapié en la expresión escrita (incluyendo la ortografía). En cambio, cuando a principio de curso preguntamos a los alumnos qué quieren aprender²³, tenemos que reconocer que el español les incita a decir palabras como “sangría”, “playa”, “flamenco”, “fútbol” o “Almodóvar”, que tampoco están mal. Pero la realidad

23 Pregunta fundamental para saber qué esperan de la asignatura y así poder ajustar los objetivos, para que finalmente el curso sea satisfactorio para todos.



que se vive en España (país sobre el que se centra la crisis económica y, por lo tanto, las referencias de este taller), es bien distinta.

La figura del profesor de idiomas como transmisor de la realidad y la cultura de la lengua que enseña, es fundamental. Desde aquí consideramos que es el puente o el canal de información más útil para presentar o comentar (con la mayor objetividad posible) los acontecimientos que se van produciendo y que se pueden ir explicando a lo largo del curso, pues mantener a los alumnos que están aprendiendo un idioma alejados de la realidad actual de ese país, resulta ilógico y poco enriquecedor para ambas partes.

El lenguaje reacciona rápidamente ante los cambios que se producen en la sociedad ya que necesitamos nombrar lo que nos está ocurriendo a cada momento. Nos presenta la realidad, en muchas ocasiones, como un espejo. Nos la muestra ante nuestros ojos con mayor o menor crudeza, según sea la intención del emisor. Dentro del contexto de crisis que existe en España, podríamos plantearnos si el hecho de la introducción de nuevos términos -o la actualización de significado en algunos casos- en el habla común de la gente, ha provocado un enriquecimiento del lenguaje. Existen las llamadas palabras clave o testigo, que sirven para medir la importancia de un asunto según el número de veces que sean usadas. Hoy tenemos un método de frecuencia casi instantáneo que nos ayuda a saber el interés que suscita un tema. Al teclear en un buscador de Internet la palabra “crisis” aparecen alrededor de 489 millones de entradas; el término “recortes” cuenta con 31 millones de entradas, y así sucede con términos relativos al entorno de la crisis actual. De este modo podemos atestiguar cuánto interés provoca este tema en millones de personas, que buscan información en la Red.

Otro ejemplo de la importancia que está suscitando este tema, fue la celebración el pasado mes de mayo de 2013 del VIII Seminario Internacional de Lengua y Periodismo organizado por la Fundación San Millán de la Cogolla y la Fundéu BBVA, que contó en su inauguración con la presencia de la princesa de Asturias. En el seminario, reputados lingüistas, periodistas y economistas debatieron sobre la influencia de la crisis en el modo en el que los medios transmiten la realidad. Aunque las actividades aquí presentadas fueron creadas antes de la celebración de dicho



seminario, las ideas expuestas en esta ponencia se han enriquecido gracias a las excelentes conferencias expuestas en ese privilegiado entorno de debate del español²⁴.

Veamos ahora una breve muestra de los recursos estilísticos que se emplean en el lenguaje de la crisis.

Recursos del lenguaje

Aunque de todos es sabido que en el lenguaje de la crisis que nos presentan los medios de comunicación abundan los tecnicismos y los extranjerismos, también es cierto que la creatividad léxica ha creado elementos como

A continuación presentamos algunos ejemplos de los recursos estilísticos más usados:

- Préstamos, extranjerismos → *Escrache, corralito, troika*. (Palabras tomadas de otras lenguas o realidades y adaptadas a la situación española)
- Creaciones léxicas → *Copago, repago, austericidio*, (se refiere a “matar la austeridad”²⁵)
- Oxímoron → *Crecimiento negativo*. (Conceptos opuestos dentro del mismo término)
- Superabundancia de siglas → *FMI, BM, OCDE, PIGS* (*Fondo Monetario Internacional, Banco mundial; Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico; Portugal, Irlanda, Grecia, España.*) Dichas siglas hacen referencia a estos países en inglés, entre los que algunos incluyen también a Italia. Es un acrónimo peyorativo con el que se ha denominado en algunos medios, principalmente anglosajones, a los países que ya han sido rescatados por Europa o que pueden llegar a serlo, como es la situación de España. Esta denominación bajo las siglas PIGS -que significa “cerdos” en inglés- evidencia una tremenda falta de respeto cercana al racismo, lo que podría provocar acontecimientos violentos.

24 Pueden verse las ponencias relativas a la segunda mesa (de carácter filológico) del citado seminario en el siguiente enlace web: <http://www.youtube.com/watch?v=MJmVIXbz1Co>

25 <http://www.fundeu.es/recomendacion/austericidio-se-refiere-amatar-la-austeridad-1566/>



- Figuras de ocultación (tabúes) → Crisis, rescate, dimisión, Bárcenas. (Palabras innombrables para las que se crean todo tipo de términos que sustituyen a la palabra prohibida)
- Composición y derivación: Univerbal → Mileurista (2007); Nimileurista (2012); Pluriverbal → Prima de riesgo; nombre + basura (contrato basura, hipoteca basura, etc.).
- La metáfora económica: Explicativa (divulgativa); Constitutiva (queda fijada, crea un marco de opinión) → Burbuja inmobiliaria, mareas blancas o verdes, corralito.
- Técnicas propias de la propaganda: repetición y persuasión
- Los topoi y las tautologías → «Haremos lo que tengamos que hacer» (enunciados incuestionables y sin razonamientos)
- Dentro del ámbito de Internet, también los Memes, esas caras que son caricaturas de dominio público, se han convertido recientemente en una herramienta de crítica política utilizada por los españoles, que ven en ellas la posibilidad de expresar su creatividad con humor e ironía.²⁶ El meme es en realidad un comentario que surge en el anonimato y que, bajo una cara de chiste, rebela las opiniones de la ciudadanía.

Actividades

Las siguientes actividades se han creado a partir de la utilización de los diferentes medios de comunicación como son la prensa, la televisión e Internet. De ellos se han extraído textos, anuncios e imágenes que ayudan a explicar y reflexionar sobre el lenguaje de la crisis en la sociedad española actual. El nivel requerido de español sería como mínimo de un B1. El tiempo dedicado dependerá del nivel que posea el grupo.

Actividad introductoria: explicación sin palabras

1. Remitiéndonos al uso siempre positivo de los juegos en clase, planteamos dividir la clase en grupos de cuatro personas y decirle a cada grupo en secreto una palabra relacionada con la terminología de la crisis (se les puede ayudar con unas breves

²⁶ Para más información acudir al enlace <http://infogr.am/MEMES-DE-LA-CRISIS-ESPANOLA>



indicaciones si no conocen la palabra). Ellos tendrán que comentarla con sus compañeros de grupo y ponerse de acuerdo para representarla a través de mímica, sin poder pronunciar una palabra. Los demás grupos deberán adivinar la palabra en cuestión y ganará el grupo que más palabras acierte (o el que sea más rápido diciéndolas). Es preferible que los términos propuestos tengan más de una representación (es decir, que puedan representarse de distintas maneras según su significado primario y su significado en el contexto económico), tales como “rescate”, “recorte” o “corralito”, pasando después a explicar las diferencias de matices entre ambas definiciones. También se pueden introducir palabras de moda como “escrache”, que pueden ser fácilmente representadas mediante mímica. A partir de ahí se pasan a explicar dichas palabras y podemos averiguar si los alumnos conocían dichas palabras de antemano o no, cuándo las usarían, en qué contextos, etc. generando una explicación más amplia dentro de la puesta en común con sus compañeros.

Sustitutos eufemísticos

Simplificando su definición diremos que el eufemismo es una figura retórica que se emplea para decir lo mismo pero de otra forma más suave, menos ofensiva, aunque también menos verdadera. A continuación presentamos un ejercicio para que los alumnos aprendan a descubrir esos eufemismos encubridores de la realidad que tan a menudo aparecen en la prensa y en los medios de comunicación españoles.

2. Relaciona el término de la primera columna con su correspondiente palabra de la segunda columna, para descubrir su verdadero significado.

| | |
|--|---------------------|
| Ajuste | Despido libre |
| Consulta popular | Crisis |
| Procedimiento de ejecución hipotecaria | Ayudas a los pobres |
| Movilidad exterior | Despido |
| Desaceleración | Emigración |
| Flexibilización del mercado laboral | Referéndum |
| Prestaciones sociales a los más desfavorecidos | Desahucios |



2. a. ¿Por qué crees que los políticos y los medios de comunicación emplean esta terminología confusa?

Soluciones: 1.d; 2.f; 3.g, 4.e; 5.b; 6.a; 7.c.

2.a. Por la intencionalidad que quieren darle a sus palabras, o por miedo a nombrar la realidad. Solo existe lo que se nombra y el cómo se nombra es fundamental a la hora de crear nuestra representación mental de lo que escuchamos (no es tan alarmante escuchar “flexibilización del mercado laboral” como “despido libre”, y tampoco es lo mismo decir una cosa u otra, puesto que la responsabilidad del que habla, cambia.

Anuncio Central Lechera Asturiana: Para que tus hijos crezcan como se merecen.

3. A continuación pincha en esta dirección

<http://www.youtube.com/watch?v=AQ9If9Hdx3U> para ver un anuncio actual en la televisión española. Después completa el texto con las palabras que correspondan.

Cuando David haya crecido alguien le explicará el significado de la palabra

(1).....

Hasta que Lucía no sea mayor, no comprenderá por qué en su casa ellos

(2)..... tanto el cinturón.

Y en unos años Gabi comprenderá por qué (3)..... la ropa usada de su hermano mayor.

Álvaro tendrá que crecer para dejar de preguntarse quién era

(4).....

Y Patricia sonreirá cuando descubra que (5)..... no tenía ninguna

(6).....

Hay muchas razones por las que este país (7)..... pero no hay ninguna para que nuestros niños dejen de hacerlo como (8).....



Los tiempos cambian pero las cosas importantes siempre (9)..... ahí.

Central lechera Asturiana. (10)..... por naturaleza.

3. a. ¿Te ha sorprendido descubrir que el producto final de venta es una marca de leche? ¿De qué pensabas que trataba el anuncio?

3. b. ¿Por qué crees que se emplean términos económicos en un anuncio de leche?

3. c. ¿Crees que el anuncio habla de un futuro sin crisis? Razona tu opinión.

Soluciones: 3. (1) recesión; (2) se apretaban; (3) heredaba; (4) la que estaba cayendo; (5) riesgo; (6) prima; (7) ha dejado de crecer; (8) se merecen; (9) estarán; (10) lo mejor.

3.a; b. y c. respuesta libre.

4. Casi todas las palabras que has escrito están relacionadas con la terminología de la crisis. Intenta describir las que aparecen en el recuadro simplifícadamente. Ponlas en común con tu compañero, compartiendo los resultados.

Recesión / Heredar / Apretarse el cinturón /

Prima de riesgo / Dejar de crecer / La que está cayendo

4.1. Después comprobad si las habéis definido correctamente comparando vuestras explicaciones con las que vienen en el siguiente enlace, para que podáis ir completando vuestro diccionario de la crisis.

http://www.consumer.es/web/es/economia_domestica/finanzas/2011/12/09/205484.ph

p

5. Observa estas imágenes y contesta a las preguntas.

5.1. Escribe un título y una breve explicación para cada una de ellas.

5.2. ¿Qué representa cada imagen?



Imagen A



Imagen B

Soluciones (a modo orientativo):

5.1. Imagen A. “¡Nuevo! Construye tu propia cola del paro ¡con más de cuatro millones de figuras! Fabricado en España.” Haciendo uso de la ironía, el dibujo A nos muestra una caja de muñecos playmobil que están haciendo fila frente a una oficina del INEM (Instituto Nacional de Empleo). Lamentablemente, la larga cola del desempleo ha seguido aumentando, siendo esta una de las más graves consecuencias de la crisis.

Imagen B. “El toro ahora es... una vaca flaca.” La simbólica imagen del toro bravo que puede observarse en el horizonte de muchas carreteras españolas, ha quedado reducida a la escuálida figura de una vaca mansa. Con ello han querido plasmar el declive del poder económico español utilizando uno de los símbolos más representativos del pueblo español. “El Toro de Osborne aún los valores que identifican a la cultura española: auténtica, apasionada, cosmopolita, dinámica, moderna y solidaria.”²⁷ Todo eso es puesto en tela de juicio debido a la crisis económica que atraviesa el país. Con esta imagen se puede explicar la expresión “año de vacas flacas”, muy relacionada con el tema.

27 No confundir con las corridas de toros. Para comprobar la aceptación de la figura del toro Osborne” ver el siguiente enlace: http://www.torodeosborne.com/sobre_toro.php



Conclusiones

No cabe duda que, tras los ejemplos expuestos en este taller, la relevancia del lenguaje de la crisis es de total actualidad, es decir, que tal y como se planteaba en el título de esta ponencia, ¡no hay crisis en el lenguaje! Es cierto que conlleva una serie de dificultades a la hora de acercarnos a él, dado que el lenguaje económico es de por sí complejo, pero existen medios abundantes (prensa, televisión, Internet, etc.) que nos proporcionan materiales en bruto para llevar a nuestras clases. Es importante que, como profesores de español, pongamos a trabajar nuestra creatividad para dar forma a esas futuras actividades y que a la vez nos mantengamos actualizados para poder transmitir a nuestros alumnos un idioma activo, real y de utilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Recursos disponibles en la red:

VIII Seminario Internacional de Lengua y Periodismo

<http://www.youtube.com/watch?v=MJmV1Xbz1Co>

Recomendaciones FUNDEÚ:

<http://www.fundeu.es/recomendacion/austericidio-se-refiere-amatar-la-austeridad-1566/>

Información sobre "memes":

<http://infogr.am/MEMES-DE-LA-CRISIS-ESPANOLA>

Anuncio Central Lechera Asturiana:

<http://www.youtube.com/watch?v=AQ9If9Hdx3U>

Economía doméstica:

http://www.consumer.es/web/es/economia_domestica/finanzas/2011/12/09/205484.php

Sobre el toro de Osborne:

http://www.torodeosborne.com/sobre_toro.php



EL JUEGO DRAMÁTICO EN LA ENSEÑANZA DE ELE PARA NIÑOS

Elena Schiza

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

Stavroula Vasilopoulou

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

Emmanouel-Marinos Constantinou

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

RESUMEN

Nuestra propuesta consiste en incorporar el juego dramático dentro del aula de E/LE para niños teniendo como eje central las teorías actuales comunicativas. El juego dramático se adapta a una fuente que puede ser de diversa índole como por ejemplo un fragmento de un cuento o una historia breve y que forma parte del programa anual del curso. En nuestro ejemplo el fragmento elegido está relacionado con los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y pragmáticos usados en un ambiente comercial (tiendas). Cabe mencionar que estas actividades constituyen la puesta en práctica de conocimientos previos de un determinado módulo.

La práctica se desarrollará del siguiente modo. Como precalentamiento del alumnado empezamos con algunos ejercicios de relajamiento y de mímica consiguiendo al mismo tiempo su concentración. En segundo lugar, está la parte de la lectura del fragmento del cuento elegido que va a realizarse de un modo diferente, es decir, cada alumno debe leer dos líneas matizando su voz de una manera determinada como por ejemplo imitando a un borracho. Una vez acabada la lectura vamos a seguir con actividades de asimilación del vocabulario. A partir de estos pasos llegamos a la tarea final que consistirá en la representación de la historia. Tendrá lugar en un mercado al aire libre donde hay varios tipos de tiendas y cada alumno deberá que desempeñar un rol diferente.

PALABRAS CLAVE

Juego, español, niños, imaginación creativa, improvisación, cuerpo, dramatización, E/LE, inspiración, papel del docente.

OBJETIVOS DEL TALLER

Toma de iniciativa; la comunicación, la desenvoltura y la interacción de y entre los aprendientes en contextos de cotidianidad; el cultivo de las nociones del respeto y de la colaboración; improvisación.

“Jugando se da énfasis al viaje y no a Ítaca”, Konstantinos Kavafis

“Me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí”, Confucio

“Si buscas resultados diferentes no hagas siempre lo mismo”, Albert Einstein

¿Qué es el juego dramático?

Lo primero que queríamos hacer con este trabajo es descifrar el término *juego dramático*. El juego dramático o expresión dramática o dramatización es un medio que a través del juego tiene el objetivo de llegar a los contenidos de forma menos consciente y más expresiva (Grande, 2007: 915). Es una herramienta que el profesor puede usar y explorar para llevar a cabo actividades comunicativas. Lo que no es el juego dramático es lo que los griegos clásicos llamaron teatro, dado que existe cierta diferencia entre estos dos conceptos; por lo que con el juego dramático no se busca formar actores ni una obra teatral como resultado final sino que se elabora para fines educativos y de aprendizaje (Cañas, 1992: 54).

Reflexión y justificación

Las habilidades expresivas y comprensivas que necesitan los estudiantes son entender, leer, escribir y expresarse oralmente. Pero no solo necesitan entender textos o/y hacer actividades de sus libros, sino también exponer ideas y expresar sus sentimientos. Por ello es importante destacar la reflexión sobre las formas de comunicación que inspiran a los estudiantes para comunicarse, improvisar, tomar iniciativas, colaborar y expresarse con todo el cuerpo.

Así pues, hemos desarrollado este taller del juego dramático con el objetivo de compartir ese espacio de reflexión con los profesores de E/LE y asimismo inspirarlos en la creación de nuevas formas de enseñanza que motivan a los alumnos. Al mismo



tiempo enriquecemos nosotros también nuestros conocimientos a través del intercambio de ideas y opiniones.

Orientación metodológica

El juego dramático se incluye dentro de lo que se ha denominado enfoque comunicativo por lo que el objetivo principal es la comunicación, la desenvoltura y la interacción de y entre los aprendientes en contextos de cotidianeidad. Todo gira en torno al significado funcional y comunicativo, es decir la semántica y la pragmática, y no solo en torno a los elementos gramaticales y estructurales.

Del mismo modo, podríamos definir los distintos pasos que seguimos como pequeñas tareas que a su vez conducen a la tarea final. Todo eso requiere la implicación del aprendiente y por ende da importancia y enfoca a su acción.

En lo que atañe al procedimiento, los errores se toleran y en cierta manera son deseados y esperados mientras que el protagonismo cae sobre el propio aprendiente dado que deja de ser el profesor el que condiciona todo el proceso. Además, los alumnos tienen que hablar, usar todo el cuerpo para la realización de las actividades, improvisar y tomar iniciativas. Por último, cultivan las nociones del respeto y de la colaboración.

Material dado a los asistentes

A continuación presentamos la página del libro *Toledo contado a los niños* que se les dio a los asistentes como punto de referencia para la realización de las actividades de calentamiento y la tarea final:



—Ésta es otra calle muy antigua. Fue el Paseo de Ronda de la muralla, por donde paseaban los soldados que hacían la vigilancia.

La profesora aprovechó para preguntarles:

—¿Sabéis por qué algunas calles de las ciudades históricas tienen nombres de objetos o de profesiones? Pues porque en la Edad Media (y después también), las calles eran conocidas por la actividad de los artesanos que tenían allí su vivienda o sus talleres. En esta calle vivían las costureras y un poco más allá están la calle de la Sillería (de sillas) y la calle del comercio. A ella llevan otras con nombres como: Tornería (de los tornos), Chapinería (de un tipo de zapatos llamados chapines), Cordonería (de los cordones)... ¿Os imagináis a los artesanos en sus talleres, con sus puertas y ventanas asomando a la calle y fabricando cordones y zapatos? Esta también era la zona donde estaban los mesones (restaurantes), los bazares (tiendas) y sigue siéndolo todavía hoy. ¿No es cierto?

Fragmento del libro *Toledo contado a los niños* (Aguardo, 2003)



Estudiantes a los que va dirigido

Este taller se aplicó a un grupo de niños de 10 a 12 años aproximadamente que aprendían español como lengua extranjera en una escuela de idiomas en Grecia.

Destrezas y dinámicas que se trabajan

Expresión oral, Comprensión lectora y auditiva. Trabajo en grupo

Tiempo de realización y secuencia didáctica

Lo que implicamos entonces con el término *juego dramático* en este trabajo son las pequeñas actividades de calentamiento (de lengua, de lectura, de mímica, de voz, etc.) y la tarea final que consiste en la representación de una situación de la vida real.

La realización del primer tipo de actividades se puede aplicar en varias ocasiones durante el curso. Es una manera para relajarse y desinhibirse los alumnos pero también puede funcionar como eje de precalentamiento para la tarea final. Este tipo de actividades podrían durar entre 10 a 25 minutos, según el número de alumnos, las necesidades, su comportamiento, etc.

La tarea final es el segundo tipo de actividades que se llevaría a cabo o bien después de una determinada unidad didáctica/ módulo o bien cuando el profesor lo considere necesario y útil. Así pues, el profesor, por un lado, lo puede elaborar para averiguar los conocimientos adquiridos de los alumnos, esto es, para llevar a cabo una evaluación; y por otro lado para que los alumnos puedan poner en práctica lo que han aprendido. La duración de la tarea final también depende del contexto de la clase y el alumnado. Ésta oscilaría entonces entre 15 y 30 minutos.

Material

El material necesario para esta propuesta es importante porque cuanto más material haya, más motivación y participación se nota por parte de los alumnos. Es imprescindible que el profesor ofrezca a sus alumnos todos los recursos posibles que activen todo tipo de estímulos, es decir, imagen, sonido, color, palabras. En el taller nosotros se han utilizado imágenes, sonidos, videos usando un ordenador, un fragmento del cuento *Toledo contado a los niños* (Aguardo, 2003) y, para la tarea final en concreto, se usaron sillas que representaban las diferentes tiendas que, a su vez, cada una de ellas tenía varias viñetas con los distintos productos que vendía.

Para poder explotar el juego dramático en clase existe una gran variedad de recursos a los que un docente puede acudir para inspirarse y, de esta forma, introducirlo en el aula. Éstos pueden ser cuentos para niños, actividades de los propios métodos trabajados en clase (actividades lúdicas sobre todo), cortometrajes, juegos populares del país o de los países de los alumnos, vivencias cotidianas, incluso ideas propias de los alumnos. No obstante, nosotros consideramos que es fundamental que el docente tenga inspiración, esto es, saber motivar a sus alumnos de forma que propongan ellos mismos los temas o los tipos de actividades que les gusten más. Para ello, es necesario que el propio docente tenga motivación e iniciativa.

BIBLIOGRAFÍA

Aguardo Molina, M. (2003). *Toledo contado a los niños*. Ediciones Miguel Sánchez, Granada.

Bany-Winters, L. (2002) *On Stage: Theater Games and Activities for Kids*. Alba, Barcelona.

Boal, A. (1997) *Juegos para actores y no actores*. Chicago Preview Press, Chicago.

Canas, J. (1992) *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Octaedro, Madrid.

“La Educación Prohibida- Película Completa (Documental).” (2003) En *Youtube* (Video). Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=W1GHgtyritg> en 20 de marzo de 2013

Grande, María Prieto (2007) *De la expresión dramática a la expresión oral*. (Enrique Balmaseda, ed.). En *Actas del XVII Congreso de Asele*, 2006 (pp. 915-929). Universidad de La Rioja, Logroño.

Navarro Solano, R. M. (2006/2007). “Drama, Creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional”. En *Cuestiones Pedagógicas*, 18 (pp. 161-172).

Oaklander, V. (1992) *Ventanas a nuestros niños: terapia gestáltica para niños y adolescentes*. (Oaklander, trad.). (6ª edición). Cuatro vientos, Santiago de Chile

Sánchez Benítez, G. (2010) *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico: Memoria de máster*. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

Γκόβας, Ν. (2003) *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*. Μεταίχμιο, Αθήνα.



DISEÑO DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS BASADAS EN CORTOMETRAJES

Azucena Masso Piorno

EDHEC Business School / IESEG School of Management

Fernando Quintero Álvarez

EDHEC Business School / IESEG School of Management

RESUMEN

La experiencia nos enseña que el uso de fragmentos de películas, cortometrajes o pequeñas piezas teatrales dinamiza el aprendizaje de una lengua extranjera, potencia el componente lúdico en el aula y fomenta la creatividad en grupo.

Mediante este taller, queremos mostrar –a partir de la proyección de varios cortometrajes- ejemplos prácticos de actividades originales adaptadas a la enseñanza de ELE. Deseamos exponer casos útiles para los asistentes, profundizar en estrategias pedagógicas y reflexionar juntos acerca de la inserción de componentes audiovisuales en la clase de lengua extranjera.

Por otra parte, nos gustaría implicar al público en la resolución pautada de diversas actividades a partir de dos cortometrajes. De esta forma, los participantes podrán obtener ideas prácticas con las que dinamizar su curso de español como L2, y desarrollar su implicación activa en la creación de materiales.

PALABRAS CLAVE

Cortometraje, Ejemplos prácticos, Utilidad, Creatividad, ELE.

OBJETIVOS DEL TALLER

- Deseamos organizar un taller dinámico que sirva de foro de presentación e intercambio de experiencias sobre el uso de los cortometrajes.
- Nuestra principal meta se centra en despertar la curiosidad de los docentes hacia la creación y explotación de actividades propias a partir de cortometrajes.



Introducción

Este trabajo surge de la voluntad que nos impulsa como docentes a mejorar nuestra sorprendente, enriquecedora y apasionante tarea de enseñanza-aprendizaje.

Entendemos que la utilización de pequeñas historias potencia la capacidad auditiva y visual de aprendientes en el aula, al tiempo que genera un clima favorable para ejercitar la reflexión. De hecho, el profesor puede tomarlas como base a la hora de explorar creencias, fomentar nuevas perspectivas y desarrollar un trabajo colaborativo.

Así pues, hemos decidido estructurar nuestra reflexión de acuerdo con tres ejes primordiales. En un primer tiempo, analizaremos las ventajas de aderezar o incluso vertebrar nuestras clases de ELE con el uso de cortometrajes. A continuación, mostraremos ejemplos didácticos de actividades basadas en dos cortos seleccionados.

Y, por último, cerraremos nuestra disertación con una breve reflexión destinada a quienes compartís con nosotros el entusiasmo por la enseñar y aprender al mismo tiempo.

El uso del cortometraje en clase de ELE

En la clase de ELE suele hablarse mucho de cine y de largometrajes, por lo que no todos los profesores se ha planteado trabajar con cortometrajes; cuando, en realidad, por su extensión, resultan mucho más adaptables y prácticos.

Nosotros hemos querido realizar un análisis de la explotación de cortometrajes como herramienta para conseguir otro objetivo, generalmente ligado a un aprendizaje gramatical, funcional o comunicativo.

Así, nos hemos preguntado por qué y para qué se pueden utilizar cortometrajes cuando enseñamos español. Una de las primeras respuestas que vienen a la cabeza es que el corto puede ser un medio para organizar actividades que generen un cierto aprendizaje en los alumnos.

Los cortometrajes aumentan la motivación de los alumnos, que prefieren habitualmente trabajar con recursos audiovisuales antes que con textos escritos. Además, enfrentan a los estudiantes a muestras de lengua reales, sin olvidar que el corto satisface a aquellos cuyo aprendizaje es más visual y auditivo.



También hay que destacar la práctica de destrezas, principalmente la comprensión auditiva, pero se pueden integrar las demás mediante una apropiada combinación de actividades.

En definitiva, podemos afirmar que el uso de cortometrajes en el aula ELE conlleva una serie de ventajas innegables: el uso de material real, las imágenes facilitan la comprensión global del significado, son más cortos que una película, suelen resultar menos conocidos, su duración resulta óptima ya que no deja tiempo para la pérdida de interés en el material, recogen una gran variedad de interacciones entre nativos, pueden contemplar diferentes variantes del español, permiten a los estudiantes realizar la negociación de significado de cara a comprender el argumento y facilitan la introducción de componentes culturales en el aula.

Obviamente, el uso de cortometrajes también implica inconvenientes, y es una de las cuestiones que deseamos tratar aquí, para intentar reducirlos o subsanarlos en el momento de crear un material mucho más eficaz para los alumnos.

Los cortometrajes pueden ocasionar dificultades lingüísticas, al ser un recurso audiovisual creado con otros fines que no son el aprendizaje de la lengua española, dirigido particularmente a nativos. Por ello, el nivel de lengua puede no resultar adecuado para nuestros alumnos. Además, la línea argumental se desarrolla con mucha rapidez y existe el riesgo de generar incomprensión entre el público. Los estudiantes no suelen mostrar a priori el mismo interés por un cortometraje que por una película, y esto se debe al carácter más comercial que precede a las segundas. Por último, podemos justificar que existe un menor desarrollo de las muestras culturales debido a su duración.

Para tratar todas estas desventajas, el profesor debe trabajar con esmero en el proceso de selección de material. El docente ha de seleccionar la película que más se ajuste al nivel de sus estudiantes. Siguiendo la teoría de Krashen, debería verificar la calidad del input para generar adquisición. Así, según la fórmula de Krashen de "i + 1", los datos de entrada tienen que ser comprensibles, esto es, contener unas estructuras que sean un poco más difíciles del nivel de competencia del alumnado. De ahí que tenga que presentar un léxico abordable.



También es muy necesaria la correcta secuenciación de las actividades para conseguir una progresión. Normalmente, introduciremos actividades antes de la proyección, durante el visionado y también después.

Los aprendientes deben tomar el material como un recurso más motivador que cualquier ejercicio o documento que hayamos manipulado expresamente para llevar a clase, porque la comprensión implica que se sienten más capacitados para desenvolverse en el país de la lengua objeto al comprender algo destinado a los hablantes nativos.

El corto también debe ser dinámico para no perder la atención de los más inquietos y de aquellos que presentan un aprendizaje psicomotriz, puesto que el visionado de cortometrajes (por sí mismo) no requiere de estas habilidades.

También resulta importante prestar atención al tipo de lengua o a las variantes del español que incorpora el material audiovisual. Un alumno no puede comprender eficazmente un cortometraje que está grabado en una variante de la lengua que no suele escuchar o a la que no ha sido preparado para comprender. Por ello, si queremos trabajar con una nueva variante, deberemos darle antes los recursos adecuados para conocer las diferencias lingüísticas y socio-lingüísticas que faciliten su comprensión.

Si no trabajamos con alumnos de niveles muy altos, es aconsejable la integración de sonido e imagen, puesto que facilita mucho más el seguimiento del argumento y la comprensión mediante el contexto. Igualmente, un nivel de abstracción elevado puede plantear problemas entre los niveles más bajos y el público más joven.

Por último, creemos que el empleo de los subtítulos no parece algo de lo que haya que escapar, siempre que se considere necesario, esté justificado y vaya a ayudar al fin último de la secuencia de actividades.

El empleo

Se trata de un cortometraje de Santiago "Bou" Grasso (2008)¹, que aborda una crítica mordaz y profunda al sistema laboral desarrollado a partir del capitalismo.

Hemos trabajado con este cortometraje para dos públicos bastante diferentes. En

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=cxUuUljwMgM> (comprobado el 14-07-2013)

primer lugar, creemos que parece muy oportuna la aplicación de dicho cortometraje en el contexto del Español de los Negocios. En segundo lugar, se puede utilizar este material con alumnos de nivel A1. En cualquiera de los dos casos, se obtienen mejores resultados con público universitario o adulto, ya que la crítica implícita en la obra requiere de cuestionamientos económicos, políticos y éticos que se suelen desarrollar en edades superiores a los 18 años. Aunque esto no excluye la posibilidad de utilizar este corto con perfiles diferentes de alumnos, siempre que se ciña a unos objetivos menos ambiciosos.

En su uso para fines específicos, especialmente escuelas de comercio, este cortometraje genera muchas posibles alternativas y aplicaciones. Nosotros sugerimos algunas de las que mejores resultados nos han dado.

Para comenzar, sería bueno realizar una actividad de calentamiento para introducir a los alumnos en el tema y comprobar las posibles carencias de léxico y conocimientos que presentan. Se podrían realizar preguntas como:

- ¿Qué profesiones os parecen las mejores?
- ¿Qué opinas de la actual situación del mercado laboral?
- ¿Has oído alguna noticia reciente sobre el mercado de trabajo?
- ¿Conocéis la situación del empleo en España?

Posteriormente, se puede mostrar el vídeo. Una de las actividades posibles a lo largo del visionado implicaría pararlo en el minuto 4'24'' y preguntar a los estudiantes qué creen que va a ocurrir. De esta manera, pueden utilizar expresiones de probabilidad e intentar averiguar qué pasará. También es posible preguntarles por el empleo que suponen que tiene la persona que se limpia los zapatos sobre el protagonista de la historia, o bien que prueben a imaginar la estancia a la que éste entra.

Otra actividad que suele dar buenos resultados y que de alguna manera integra las habilidades kinestésicas, que de otra manera no se utilizarían en una secuencia de actividades basada en cortometrajes, consiste en pedirles que ellos mismos hagan simulaciones de cosificación de personas. Así, el resto de la clase jugaría a averiguar cuál es el empleo de los otros grupos.

Obviamente, es lícito realizar una conversación con los alumnos para averiguar qué



piensan que quiere transmitir el director y si están de acuerdo o no con sus ideas. Y, como actividad o tarea final, cabe proponer un análisis de la crítica subyacente al cortometraje, o un debate sobre el capitalismo y el mercado laboral.

Este cortometraje, puede servir por ejemplo en escuelas de negocios para introducir el tema de la situación laboral en España.

Si los alumnos fueran debutantes, este cortometraje resulta muy útil para el aprendizaje de vocabulario y la realización de descripciones que incluyan el léxico de la ciudad, la casa o las profesiones.

La peculiaridad de este cortometraje es que carece de letra y, por ello, es fácilmente adaptable como medio para trabajar muy diversos fines y en diferentes niveles de aprendizaje.

La leyenda del espantapájaros

La semilla de este impactante cortometraje floreció gracias a la sorprendente imaginación del cineasta Marcos Besas². De igual modo, tanto la delicada animación de Carlos Lascano como la desgarradora e inolvidable voz del ahora intangible Sancho Gracia, convierten la pieza en ingrediente muy apetecible para nuestra clase de ELE.

A continuación, desgranaremos varias actividades surgidas a partir del corto, que se ajustan a contextos de enseñanza del español como segunda lengua.

En primer lugar, cabe resaltar que se trata de una historia narrada con dicción clara y ritmo pausado, elementos que facilitan también su explotación en diversos niveles del Marco común europeo de referencia.

Se podría comenzar a trabajar con el documento audiovisual elegido partiendo desde el propio título. Por una parte, se pediría al público negociar una definición de la palabra “leyenda”, y se animaría a los presentes para que narrasen alguna leyenda procedente de su acervo cultural. Por otra lado, el vocablo “espantapájaros” permitiría implicar a los estudiantes individualmente o en equipos para trabajar con la actividad

² <http://www.youtube.com/watch?v=zDfmMyhJQeE> (comprobado el 14-07-2013)

titulada “Fábrica de palabras”, extraída del manual “El ventilador”³.

A continuación, se inicia la proyección de esta historia sobrecogedora y entrañable, que nos habla de soledad, incomprensión, amistad y trascendencia. Hacia el minuto 4’06’’ el profesor detiene el vídeo (cuando el narrador explica que el protagonista decide cambiar de vida...), y pregunta a los presentes cómo imaginan que lo hará. Después, continúa la trama hasta el minuto 7’12’’, momento en el que se pide de nuevo la colaboración del público para que trate de anticipar el final. Una vez escuchadas las diversas opiniones, se proyectan los últimos y emocionantes minutos, donde se desvelará tanto el desenlace de la trama como la explicación del color negro característico de los cuervos.

Una vez terminado el corto, el público se divide en equipos, y el profesor propone a cada uno de ellos elaborar un final diferente sobre la historia del espantapájaros, siempre y cuando ofrezca también otra explicación para el negro plumaje de los grajos.

Por último, cada equipo entregará el guión a su profesor, y escenificará el desenlace concebido para la historia del admirable espantapájaros que decidió cambiar su destino...

Breve conclusión

La explotación didáctica de cortometrajes en su dosis justa aporta beneficios muy positivos en el aula de ELE.

De igual modo que la lectura despierta la imaginación de quien se zambulle en ella, comprobamos con entusiasmo que en las aulas el cortometraje abre un amplísimo abanico de posibilidades a la hora de planificar con alumnos sesiones de trabajo originales, refrescantes y dinámicas.

Y el pensamiento final de nuestra reflexión se dirige especialmente a vosotros, compañeros profesores, pues ejercéis día a día con vuestro esfuerzo el papel de embajadores en el curativo y siempre transformador océano de la educación.

3 Actividad extraída del manual El ventilador. Curso de español de nivel superior. Ver anejo.



Bibliografía

Charmorro, M.D et Al. (2006). *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Ed. Difusión, Barcelona.

Sánchez, G. (2010). “Las estrategias del aprendizaje a través del componente lúdico”. En Suplementos MarcoELE, 11. Disponible en: <http://www.marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf> [14-07-2013]

Singh, V. y Mathur, I. (2010). “El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood”. En MarcoELE, 11. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf [14-07-2013]

Soriano, S. (2010). “Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en clase de ELE”. En Suplementos MarcoELE, 10. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf [14-07-2013]

Terrero, M.J. (2010). “El cortometraje en la clase de EL2: hacia la incorporación de la educación cinematográfica al proceso de enseñanza/aprendizaje de español a través del uso didáctico de cortometrajes”. En RedELE (MECD). Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_56Mar%C3%ADA%20J.%20Terrero%20Sánchez.pdf?documentId=0901e72b8143fbb8 [14-07-2013]

Páginas de cortometrajes

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

<http://www.rtve.es/radio/concurso-cortos/>

<http://www.festivalhayah.com/index.php>

Anejo

1. ¡Cuántos cacharros!

a Aquí tienes una serie de objetos. Todos son instrumentos, aparatos, recipientes o productos. ¿Sabes para qué sirven? ¿Los tienes en casa?

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1. Un abrebotellas | 6. Un limpiacristales |
| 2. Un sacapuntas | 7. Un portarretratos |
| 3. Un quitaesmalte | 8. Un sacacorchos |
| 4. Un portafolios | 9. Un cortacésped |
| 5. Un quitamanchas | 10. Un matamoscas |

Un abrebotellas es un objeto que sirve para abrir botellas.

LA COMPOSICIÓN DE PALABRAS

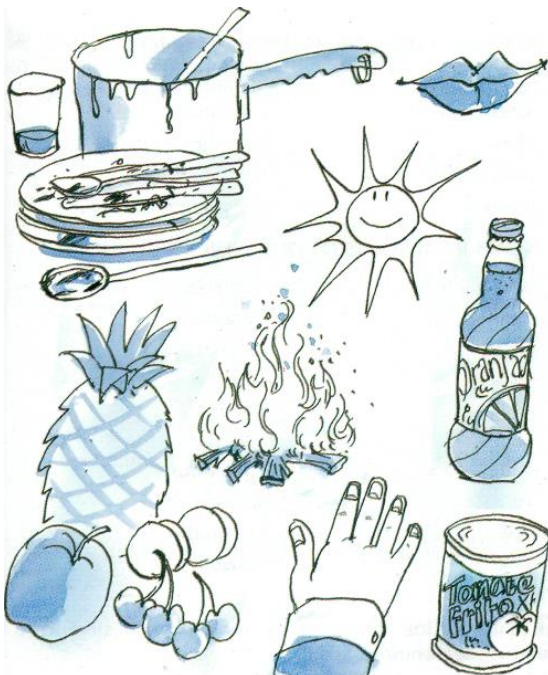
Las palabras anteriores se componen de un verbo y un nombre y, por sí solas, describen la función del objeto que designan. Este mecanismo de formación de palabras es tan útil y productivo que muchos de los utensilios y productos que se inventan forman su nombre así, tomándolo de su función: cortapizzas, rascavidrios, friegasuelos, etc.

Art. + (V + N)
un/el abre botellas

b Ahora, en parejas, deducid la regla de formación de estas palabras fijándoos en el género y en el número del artículo. ¿Hay algunas excepciones?

c Con la regla anterior y las siguientes palabras e imágenes, a ver cuántas palabras conseguís crear entre toda la clase.

abrir cortar lavar pintar quitar



d ¿Sabes qué son estas cosas? ¿Para qué sirven? ¿Dónde las puedes encontrar?

salvamanteles
sacacorchos
guardabarros
parabrisas
rompehielos
quitanieves
portaequipajes
cascanueces
quitamiedos
limpiaparabrisas

Un salvamanteles es una cosa que se pone en la mesa, debajo de las ollas o las cazuelas calientes y que sirve para proteger el mantel y la mesa. Los puedes encontrar en...

e En grupo. Cada alumno elige una de las palabras que han salido hasta ahora y la representa mediante mímica ante el resto del grupo.

2. ¡Qué gente más rara!

a ¿Sabes a qué se dedican estas personas?

guardabosques guardacoches limpiabotas pinchadiscos

b Estos nombres se refieren a personas y se utilizan en contextos informales; de hecho, la mayoría son insultos más o menos fuertes. En parejas, intentad entender cuál es su significado.

- | | | |
|-----------------|-----------------|----------------|
| a. aguafiestas | e. correveidile | i. metomentodo |
| b. cantamañanas | f. hazmerreír | j. picapleitos |
| c. chupacirios | g. lameculos | k. pintamonas |
| d. chupatintas | h. matasanos | l. sabelotodo |

c Ahora, confirmad vuestras suposiciones asociándolas con las siguientes definiciones del *Diccionario de la Real Academia Española*.

- Persona que se mete en todo, entrometida.
metomentodo
- Oficinista de poca categoría.
- Persona informal, fantasiosa e irresponsable, que no merece crédito.
- Persona adulatora y servil.
- Persona que lleva y trae cuentos y chismes.
- Persona que presume de sabia sin serlo.
- Persona que por su figura ridícula y porte extravagante sirve de diversión a los demás.
- Hombre que frecuenta mucho los templos, beato.
- Curandero o mal médico.
- Abogado enredador y rutinario.
- Pintor de corta habilidad.
- Persona que turba cualquier diversión o regocijo.



USO DE HERRAMIENTAS 2.0 PARA EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES

Iria Vázquez Mariño
Université de Lille 2.

RESUMEN

En este taller presentaremos diferentes herramientas de la web 2.0, explicaremos cómo las integramos en nuestro programa del curso y también, dentro de cada unidad didáctica. Mostraremos asimismo cómo se utilizan, tipos de tareas digitales que pueden realizar los estudiantes para practicar la expresión oral y finalmente, explicaremos de qué manera estas herramientas no solo les han permitido tener más fluidez a la hora de expresarse sino también estar más motivados en su propio aprendizaje durante este curso 2012 – 2013.

PALABRAS CLAVE

Web 2.0, destrezas orales, ELE, tareas digitales.

OBJETIVOS DEL TALLER

- Desarrollar brevemente la teoría relativa a la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión y la expresión oral.
- Presentar herramientas digitales de la Web 2.0 que se pueden utilizar para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- Mostrar ejemplos de tareas digitales colaborativas.

Introducción

En nuestra labor de profesores de lenguas, somos conscientes de que para nuestros estudiantes, lo más importante es conseguir comunicarse con propiedad. Cuando piensan en cuál es el objetivo de estudiar español, aparte del hecho de obtener buenas notas para su expediente, la mayoría piensa en poder comunicarse para pedir algo de comer o su habitación en el hotel cuando van de vacaciones a España o a América Latina. Estas acciones y la comunicación en sí misma implica que se hace en sociedad, que nos comunicamos para interrelacionarnos con otras personas.



Por eso, como los estudiantes normalmente tienen poca disposición para expresarse de forma espontánea y coherente, aun cuando son conscientes de que su objetivo como estudiantes de la L2/LE es poder comunicarse, nosotros como docentes debemos fomentar las actividades que impliquen el comprender y el expresarse.

Las destrezas orales, esas grandes incomprendidas

Así pues, si, como decíamos en la introducción, tenemos en cuenta que lo que quieren la mayoría de los estudiantes cuando aprenden español es la posibilidad de comunicarse, y que, de acuerdo con las teorías constructivistas, se aprende mejor en sociedad, entonces, como profesores de lenguas, nuestro mayor interés es que los estudiantes desarrollen las destrezas orales y si es posible, lo hagan relacionándose con otras personas.

En realidad parece más fácil de decir que de hacer, pues comprender y hablar son sin duda las destrezas que más nos preocupan a los profesores y que más tiempo nos lleva preparar. Probablemente, trabajar la expresión oral es la más complicada en términos de preparación y éxito, puesto que no es solo conseguir que los estudiantes hablen en clase, algo que ya de por sí no siempre es fácil, sino también implica que los estudiantes sepan cómo hacerlo y lo hagan adecuadamente ampliando sus recursos lingüísticos (Vila y Santasusana, 2004).

Por otro lado, como decía Plutarco (50-125), “para saber hablar es preciso saber escuchar”. La comprensión está íntimamente unida a la expresión oral y es necesario tener en cuenta que el entender y el hablar comparten la misma base de datos gramatical (la lengua que hablamos es la misma que entendemos), pero también se necesitan procedimientos que establezcan lo que mente debe hacer, paso a paso, cuando uno empieza a escuchar una cadena de palabras o va a hablar.

Enseñar a comprender

Probablemente se trate de la destreza más desconocida. A pesar de que en la actualidad existe un gran número de estudios relacionados con la comprensión oral o auditiva, todavía no está claro cómo es el proceso de comprensión de una LE, ni qué procesos debemos fomentar en clase para que se aprenda a comprender mejor.



Morley (1984 en Hughes, 2011) menciona que “la gente escucha el doble de lo que habla, unas tres veces más de lo que lee, y unas cinco veces más de lo que escribe”¹. Teniendo en cuenta esto, si queremos que nuestros estudiantes aprendan a expresarse correctamente en la lengua extranjera, deberemos prestar atención también a cómo pueden aprender a comprender.

Los dos grandes inconvenientes que tenemos a la hora de enseñar a comprender son que, por un lado, no hay posibilidad de volver atrás en lo escuchado, y, como es menos claro que la forma escrita, tampoco podemos estar seguros de cuánto comprenden los estudiantes ni de cómo lo hacen.

Por esa razón, nadando entre incógnitas por resolver, para apoyar el proceso de comprensión, deberíamos ser capaces de seleccionar materiales apropiados tanto en relación con el nivel de los estudiantes como con su trayectoria como estudiantes de la LE, introducir lo más posible actividades de vídeo y dejar a los estudiantes que ellos mismos sean creadores de algunas de las actividades de comprensión oral. Por último, pero no menos importante, es crucial que intentemos desarrollar las estrategias auditivas de los estudiantes y ofrecerles siempre evaluaciones de sus respuestas y el resumen de los resultados.

La expresión oral

Según el Plan Curricular: “aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa”.

La expresión oral es una capacidad comunicativa que implica no solo dominar la pronunciación, el léxico y la gramática, sino también aspectos relativos al conocimiento sociocultural y pragmático. Aprender a “saber hablar” implica: producir sonidos, usar una gramática adecuada y los registros correctos de la lengua, tener un vocabulario comprensible, utilizar estrategias de comprensión, gestos o lenguaje corporal, y prestar atención a la interacción. (Florez, 1999, en Hughes 2011:78),

¹ “People listen twice as much as they speak, over three times more than they read, and over five times more than they write”



Si tenemos en cuenta todas estas acciones que debe realizar un buen hablante para expresarse, comprenderemos por qué es tan difícil para los estudiantes de ELE llegar a completar todas las acciones de manera adecuada sin ponerse nerviosos.

Así pues, nuestro objetivo prioritario, como profesores, debería ser el poner en práctica en el aula las actividades que hagan ese aprendizaje más efectivo y motivador para los alumnos. Por eso, los profesores debemos llevar al aula actividades que supongan que los estudiantes irán desarrollando las estrategias y los conocimientos necesarios para realizar, sino todas, sí la mayoría de las acciones mencionadas por Florez, a través de actividades que sean significativas, cercanas al mundo en el que se mueve el estudiante, abiertas para que el estudiante pueda hablar de aquello que le es personal y le motive; y por último, deben tener una retroalimentación significativa, de manera que el profesor vaya corrigiendo errores de contenido y no de forma².

Para realizar cualquier actividad de expresión oral es muy importante que los alumnos tengan claro el objetivo de la tarea, lo que tienen que conseguir y cómo está organizada la actividad y hará saber qué pasos deben dar para realizarla.

(Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 39)

De esta manera, tanto si el profesor desarrolla actividades de expresión oral de forma tradicional como digital, debería seguir las fases siguientes:

1. pre-actividad: de motivación, para conocer más cosas sobre el tema, etc.
2. Explicación del objetivo de la actividad.
3. Desarrollo de la actividad
4. Evaluación de la actividad
5. Post-actividad: práctica de contenidos lingüísticos y/o socioculturales del tema trabajado.

Herramientas digitales en la clase de ELE

A continuación, en el taller presentamos diferentes herramientas que hemos estado utilizando durante el curso 2012 – 2013 con estudiantes de nivel universitario, en las clases de español como lengua extranjera. Este curso hemos estado aplicando por un lado la enseñanza semi-presencial o b-learning y por otro lado, a través de la realización

² requisitos de las actividades de expresión oral. (Ravero Carreño en BELLO, P. et alli,1990).



de unidades didácticas centradas en el enfoque por tareas y el aprendizaje colaborativo, donde muchas de las tareas digitales realizadas con las siguientes herramientas 2.0 formaban parte de unidades didácticas como tareas mediadoras o finales.

Por un lado, presentamos herramientas digitales que se usaron para la práctica de la comprensión oral y en segundo lugar de herramientas que sirven para la práctica y el desarrollo de la expresión oral.

Práctica de la comprensión oral:

- **Blubbr:**
 - Qué es y para qué sirve: herramienta para realizar actividades de comprensión oral a través de vídeos de youtube.
 - Lo mejor y lo peor: se pueden hacer cuestiones de cualquier vídeo de Youtube, y hacer más motivadora la actividad al tener la posibilidad de crear “juegos” o especie de *trivials* interactivos donde los estudiantes compitan como si fuera un juego. Por otro lado, como casi todas las herramientas 2.0, se puede integrar en blogs, redes sociales, etc., y el profesor puede guardar los resultados de los estudiantes para futuros estudios y retroalimentación de los estudiantes.
- **Grockit Answers:**
 - Qué es y para qué sirve: herramienta muy similar a Bublrr. Igual que la anterior, sirve para crear cuestionarios de preguntas con vídeos de Youtube, donde los estudiantes tienen que ir respondiendo a medida que se va escuchando/viendo el vídeo.
 - Lo mejor y lo peor: lo peor es que no resulta tan motivador ni tan dinámico como Blubbr. Todavía está en fase beta, lo cual puede ser parte del problema, y en ocasiones hay problemas con la organización de las respuestas de los estudiantes. Lo mejor es que el cuestionario se puede integrar en cualquier otra herramienta social (blogs, redes sociales, etc.) y los estudiantes contestan directamente en la página de Grockit Answer y por último, el profesor tendrá posteriormente todas las respuestas de los estudiantes, por lo que puede hacer un buen estudio de la comprensión de sus estudiantes así como devolverles los resultados y hacer retroalimentación positiva.



▪ **Edcanvas³:**

- Qué es y para qué sirve: para tener organizado una especie de presentación sobre algún tema determinado.
- Lo mejor y lo peor: lo mejor de la herramienta es que se le pueden añadir una gran cantidad de elementos multimedia diferentes. No solo vídeos de Youtube, sino también enlaces a otras páginas, audios, prezis o presentaciones de otras webs como slideshare, documentos pdf., etc. Por otro lado, hace muy poco le han añadido la posibilidad de introducir registros sonoros, por lo que no solo el profesor puede añadir preguntas a los vídeos o documentos, sino que también pueden grabarse los estudiantes y así practicar la expresión oral.
- Qué hacer:
 - Los estudiantes pueden realizar proyectos sobre un tema de actualidad o relativo a la cultura y la civilización, e integrar los elementos multimedia que ellos quieran a su presentación.
 - El profesor lo puede usar, o bien para hacer su lección (enfoque por tareas), añadiendo las actividades a su *canvas* y donde los estudiantes pueden ir realizando las tareas poco a poco – o bien para tener juntos todos los trabajos que sus estudiantes hayan hecho en vídeo, o presentaciones, etc.

Herramientas digitales para la práctica de destrezas orales:

▪ **Voicethread⁴:**

- Qué es y para qué sirve: para crear conversaciones en formato digital. Voicethread permite hacer álbumes multimedia, añadiendo documentos de diferentes formatos, vídeos, presentaciones y audios. En los voicethread los estudiantes pueden hacer comentarios, de forma escrita u oral (vídeo, audio, por teléfono...) , y posteriormente, ese álbum se puede compartir.
- Lo mejor y lo peor: en mi opinión, tras haberlo utilizado durante unos años,

³ <http://www.edcanvas.com>

⁴ <https://voicethread.com>

tengo que decir que lo mejor es que se pueden añadir los comentarios en audio, en vídeo y por escrito. Lo peor, como en la mayoría de estas herramientas, es que en principio el soporte Web está solo en inglés, aunque no sea muy necesario saber inglés para utilizarla.

- Actividades: el profesor puede añadir presentaciones para que los estudiantes hagan sus comentarios sobre muchos temas diferentes y para trabajar diferentes aspectos lingüísticos o socioculturales: la navidad en los países hispanófonos añadiendo con un mapa de América Latina, aspectos gramaticales como los pasados poniendo imágenes de diferentes grupos, parejas o familias y que los estudiantes hablen de cómo se conocieron, aspectos léxicos – semánticos poniendo imágenes de diversas situaciones (tiendas, supermercados, farmacia...) o con vídeos donde haya diferentes interacciones, y los estudiantes deberán poner sus diálogos variando el discurso visto en el vídeo. Incluso se puede trabajar la pronunciación, añadiendo trabalenguas, juegos de palabras o contenidos difíciles de pronunciar por los estudiantes, para que los practiquen y mejoren.
- **Lingt Classroom⁵:**
 - Qué es y para qué sirve: herramienta para crear interacciones orales por medio de actividades de expresión y comprensión.
 - Lo mejor y lo peor: es una buena herramienta para hablar de ciertos temas creando interacciones con los estudiantes. Además, es posible añadir tu propia voz grabándote con un micrófono, y también textos, enlaces o vídeos de youtube a los que el profesor añada cuestiones de comprensión. Lo peor, probablemente porque está todavía en fase beta y también dependiendo del navegador que utilicemos, es que hay ocasiones en que no todo funciona correctamente.
 - Actividades: se les pueden hacer preguntas a los estudiantes sobre un tema en concreto, y ellos tendrán que responder con su opinión en base a sus conocimientos. También se puede añadir un vídeo de youtube, y escribir o grabar las cuestiones para que el estudiante las responda de forma oral o escrita.

⁵ <http://lingtlanguage.com>

- Ejemplo: en clase utilizamos esta herramienta como primera tarea dentro de una unidad más amplia para hablar de la publicidad y el marketing. Se les añadió un vídeo de coca-cola con cuestiones tanto del vídeo como de conocimiento general o de sus opiniones, para que contestasen tanto oral como de forma escrita. Otra actividad que se hizo fue para hablar sobre cine en español. Formaba parte de una unidad didáctica cuyo proyecto final era ver una película española o hispanoamericana y realizar el análisis de la película de forma oral, utilizando la herramienta Vocaboo.
- **MyBrainShark⁶:**
 - Qué es y para qué sirve: hacer presentaciones o álbumes de fotos donde puedes grabar tu voz narrando lo que pasa en las diferentes diapositivas y/o fotos.
 - Lo mejor y lo peor: su facilidad de uso es quizás la mayor ventaja, puesto que es muy intuitivo y por mi experiencia, los estudiantes no suelen tener problemas para utilizar esta herramienta. Si existe alguna desventaja, sería el hecho de que la herramienta todavía no ha sido traducida, pero como decíamos anteriormente, no es un gran problema a la hora de utilizarla.
 - Actividad realizada este año: creación de una guía turística de un país o ciudad de América Latina o bien de su propia ciudad. Esta tarea formaba parte de una unidad más amplia en la que habíamos hecho diferentes cosas y trabajado muchos aspectos relacionados con el turismo, y como tarea final tenían que realizar la guía, tras haber trabajado todos los otros aspectos lingüísticos y socioculturales relativos al mismo tema.
- **Méograph⁷:**
 - Qué es y para qué sirve: herramienta que sirve para crear líneas temporales a las que se les puede añadir vídeos, imágenes, narraciones orales grabadas y además, mapas de Google Maps.
 - Lo mejor y lo peor: empezando por la principal desventaja es el hecho de que por el momento, no funciona con cualquier navegador. El mejor para su correcto

⁶ <http://www.brainshark.com/mybrainshark>

⁷ <http://www.meograph.com>



funcionamiento es Google Chrome, y no funciona nunca ni con Mozilla ni con Internet Explorer. Por otro lado, lo mejor de esta herramienta es que los estudiantes pueden crear líneas temporales dinámicas, que motivan a los estudiantes, además de poder utilizarse para que los estudiantes tengan que hablar en la L2/LE, se le pueden añadir elementos variados como imágenes o vídeos.

- Actividades:
 - Contar unas vacaciones que hicieran en el pasado, narrando cómo fue su viaje.
 - Narrar la vida de un famoso de España o de América Latina, creando su biografía a partir de datos encontrados en internet y explicando todo con sus palabras por medio de la herramienta de narración.

CONCLUSIONES

El uso de las nuevas tecnologías en las clases no son una panacea para la enseñanza. Solamente son un medio de adaptarnos a la nueva realidad que rodea a nuestros estudiantes, intentar que estén más motivados para aprender, y desarrollar estrategias que les hagan aprender, sino más, sí mejor.

Hypatia, ya en el s. IV d.C, decía que “comprender las cosas que nos rodean es la mejor preparación para comprender las cosas que hay más allá”, y es evidente que las tecnologías seguirán existiendo en el futuro, así que tendremos que adaptarnos y aprovechar todas sus ventajas para mejorar el aprendizaje.

Es importante que, aunque seamos reticentes a usar las TIC en clase, vayamos introduciéndolas en nuestros programas, intentando buscar lo positivo y haciendo frente a aquellos puntos negativos que nos preocupan, porque estamos en proceso de demostrar que, gracias a las nuevas tecnologías, nuestros estudiantes están más horas en contacto con la lengua que estudian, “haciendo” cosas en español y al mismo tiempo, aprendiendo.



BIBLIOGRAFÍA

Baralo, M. (2000) “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”, en *Carabela*, 47. Madrid, SGEL: 5-36.

Besson y Canelas-Trevisi. “Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1994, 23, 29-43.

Brown, G. y G. Yule (1983): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge, CUP.

Brunvand, S. & Byrd, S. (...) Using Voicethread to promote learning engagement and success for all students. *Technology for teaching and learning*.

Brunvand, S. & Byrd, S. (2011). Using Voicethread to promote learning engagement and success for all students [en línea]. *Teaching exceptional children*. Vol. 43, No. 4, pp. 28-37. Copyright 2011 CEC. Disponible en Web <http://voicethread.com/media/misc/support/JTECVoiceThread.pdf>

Bygate, M. (1987): *Speaking*. Oxford, Oxford University Press.

Cassany, D.; Luna, Marta y Sanz, Glòria. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994 , 550 p. Reimpresión 8ª: 2002. ISBN: 8

Hughes, R. (2011). *Teaching and Researching Speaking*. Applied Linguistics in Action Series. Pearson Education. 220 pag.

Kremers, M.F (2000) El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. Asele, Actas XI

Pinilla, R. (2008). “La expresión oral”. *Vademecum para la formación de profesores*. VV.AA. SGEL.



ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE EN LA CLASE DE ELE

Alicia de la Antonia Montoro
Instituto Cervantes de Estambul

Mónica Souto González
Instituto Cervantes de Estambul

RESUMEN

En el campo de la enseñanza de lenguas, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje no es un tema nada nuevo. Sin embargo, a pesar de la numerosa bibliografía al respecto, aún se hace muy poco en clase para que los alumnos puedan convertirse en aprendientes autónomos.

Este trabajo está centrado en ideas para el desarrollo en clase de estrategias para crear autonomía. Se proponen actividades para trabajar todas las actividades de la lengua a partir de la idea de que todo el mundo posee y aplica de manera inconsciente una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que lo ayudan a comprender y comunicarse en su L1. Se plantea la toma de conciencia por parte del estudiante de las herramientas que usa cotidianamente en su idioma y que pueden guiarlo y ayudarlo a comprender y expresarse en la lengua meta de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Autonomía, análisis de necesidades, negociación, estrategias de aprendizaje.

OBJETIVOS DEL TALLER

- Resaltar la importancia del concepto de la autonomía del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
- Presentar una serie de actividades para el aula.

Introducción

Desde hace décadas el concepto autonomía relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras está de moda. Sin embargo, es un término difícil de definir ya que abarca numerosos aspectos a tener en cuenta durante dicho



proceso. En este taller reflexionamos acerca de algunos de ellos y cómo influyen en la autonomía. Por un lado, revisamos las definiciones más representativas del concepto de autonomía. Por otro, intentamos dar nuestra propia definición acerca de lo que es el aprendizaje autónomo. Luego, analizamos cuál debe ser el papel tanto del alumno como del profesor dentro del proceso.

No podemos perder de vista que todos, a la hora de comunicarnos en nuestra lengua nativa, adoptamos de manera inconsciente una serie de estrategias que nos ayudan a entender lo que leemos, lo que escuchamos en la radio o la televisión, lo que nos dicen otras personas. Asimismo, adoptamos otras estrategias cuando queremos expresarnos, sea mediante textos escritos que cuando interactuamos con los demás. Pensamos que el primer paso en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) es que el estudiante tome conciencia de que ya posee una serie de herramientas que usa cotidianamente en su idioma, que pueden guiarlo y ayudarlo a comprender y expresarse en la lengua meta de aprendizaje.

Partimos de esta base para el desarrollo de este taller en el que planteamos una serie de actividades pensadas para llamar la atención del estudiante sobre algunos mecanismos que facilitan el desarrollo de estrategias de aprendizaje y que luego podrán aplicar de manera autónoma. Es decir, pensamos que entrenar en estrategias de aprendizaje es el camino hacia la autonomía.

La autonomía.

Cuando hablamos de la importancia de que los estudiantes de una LE adquieran autonomía en su aprendizaje nos situamos dentro de una visión en la que la figura del alumno ha cambiado. Se trata de una nueva concepción del alumno como sujeto activo dentro del proceso de aprendizaje, como promueve el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER).

Esta concepción del aprendizaje conlleva una serie implicaciones en la práctica docente, que nos exigen cambios en el diseño de los planes de enseñanza en todas las dimensiones del currículo, desde las programaciones de cursos al día a día del aula.

Pero antes de entrar en los cambios que implica esta nueva concepción, revisaremos algunas de las definiciones que en la literatura podemos encontrar acerca del concepto de



autonomía (REFLEXIÓN I, cuadernillo)

En muchas de las definiciones que hemos recopilado en la REFLEXIÓN I del cuadernillo podemos encontrar una serie de palabras clave que nos ayuden a comprender las implicaciones de este cambio de paradigma del que venimos hablando en estas líneas: control, gestión, planificación, responsabilidad, toma de decisiones..., y un largo etcétera. Con todos estos conceptos, podemos sentirnos muy capaces de elaborar nuestra propia definición de la autonomía, aunque aquí nos quedaremos con las palabras que aparecen en el MCER cuando habla de *aprender a aprender*:

*El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «**aprender a aprender**» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos¹. (MCER 2002:140)*

No se trata, pues, de abandonar al alumno a su suerte, de que busque los recursos por su cuenta. No estamos hablando de auto aprendizaje, donde la responsabilidad del profesor desaparece. No es tampoco una nueva metodología, pese a que, como hemos dicho, implica importantes cambios dentro del diseño de los planes de enseñanza. Es mucho más. La autonomía se reconoce como una de las tres dimensiones de esta nueva figura del alumno, como recoge el *Plan Curricular de Instituto Cervantes* en su apartado de Objetivos Generales:

- el alumno como agente social
- el alumno como hablante intercultural
- el alumno como aprendiente autónomo

La importancia de la autonomía

Considerar al alumno como centro del proceso de aprendizaje y sujeto activo del mismo significa asumir la diversidad, considerar que cada alumno es único (Díaz Martínez, 2012:3)

¹ El subrayado es nuestro.

Esta es, a nuestro modo de ver, una de las grandes ventajas de la autonomía. Si tenemos en cuenta que cada alumno posee sus propias aptitudes, estilos cognitivos, personalidad, estrategias de aprendizaje, etc., huelga decir lo impotente que es un planteamiento curricular adaptado a esas características individuales. Para ello, debemos fomentar en el aula estilos diferentes para que el alumno tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, y encuentre su camino hacia un aprendizaje eficaz.

Asimismo, cada alumno decide emprender el estudio de la lengua extranjera por diversas necesidades, motivaciones, intereses. Parece obvio pues, lo fundamental que resulta realizar un exhaustivo análisis de necesidades, tanto del contexto social en el que se desarrollan los cursos (para conocer aspectos como la importancia del conocimiento de la LE) como de las motivaciones individuales que han llevado a los alumnos a estudiar una LE.

Lo más importante en relación a los dos factores citados es que el estudiante tome conciencia de ellos, para poder así empezar a tomar decisiones y de esa manera a gestionar su proceso de aprendizaje, en función de lo que le interesa y el modo en el que aprende.

Lograr que los alumnos sean responsables de su aprendizaje nos lleva a la concepción del alumno durante toda la vida. “Lo que aprende puede olvidarse; sin embargo, cómo lo ha aprendido permanece más fácilmente.” (Vera Batista, 2004)

Por último, se ha demostrado que la motivación es un factor fundamental a la hora de aprender, no solo una lengua extranjera, sino cualquier materia. Si estamos ante un alumno comprometido con su aprendizaje, como dice Little, el problema de la motivación queda automáticamente resuelto, ya que los alumnos autónomos han desarrollado actitudes y recursos de reflexión para superar aquellos momentos en que la motivación decae.

El papel del profesor

Como ya hemos comentado, nos encontramos ante un nuevo panorama en el que tanto la figura del profesor como la del alumno han cambiado considerablemente. El alumno constituye el eje central del proceso de aprendizaje, y por tanto la base en la que se deben apoyar nuestras decisiones.



Podemos encontrar en la bibliografía diferentes listados de funciones, más o menos exhaustivas, asignadas a ese perfil del profesor. No nos vamos a detener aquí en enumeraciones que resultarían tediosas en un trabajo de este tipo. Nos limitaremos a resaltar la importancia del papel del profesor, dada la existencia no solo del aprendizaje de una lengua, sino de un proceso de aprendizaje del aprendizaje. El profesor es un guía encargado de desarrollar en el alumno la autonomía del aprendizaje, y para ello debe reconocer los diferentes estilos de y aconsejar a los alumnos en este sentido.

El papel del alumno

Una vez que el alumno ha asumido su responsabilidad dentro del proceso, son varios los aspectos en los que tiene que tomar parte activa, a saber: negociación de objetivos y / o contenidos, toma de decisiones y autoevaluación.

Dentro de la negociación, tendremos que ir introduciéndola de manera gradual y siempre teniendo en consideración la institución o el contexto educativo en el que desarrollamos nuestra actividad docente. Muchas veces, trabajamos en un contexto institucional en el que los objetivos están previamente establecidos y en el que tenemos poco margen de maniobra. Del mismo modo, podemos encontrarnos ante estudiantes con una trayectoria educativa marcadamente tradicional y no podemos esperar de ellos que tomen decisiones sobre los objetivos del aprendizaje de la noche a la mañana. Se trata de que tomen conciencia de las motivaciones que les han llevado a aprender una lengua y de lo que quieren conseguir para, con la ayuda y guía del profesor, compararlos con el resto de compañeros y establecer los que son comunes al grupo para iniciar juntos el aprendizaje.

Del mismo modo actuaríamos ante la toma de decisiones. No se trata de decidir todo lo referente al aprendizaje desde el primer día de clase. Se pueden dar a muchos niveles, por ejemplo elegir un ejercicio entre varias posibilidades que ofrece el profesor, elegir si determinada actividad prefieren realizarla solos, en parejas o en grupos.

La autoevaluación nos sirve para revisar si las decisiones tomadas han sido las correctas o, de lo contrario, hay que redefinir los objetivos, contenidos, etc., marcados durante las negociaciones. Es decir, reflexionar acerca de si las decisiones tomadas son las adecuadas y determinar si el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo con éxito.

Estrategias para fomentar la autonomía

Hemos dividido este apartado en dos grandes grupos: estrategias para comprender y estrategias para producir en la LE. No hemos especificado niveles para las actividades porque nuestra intención es dar algunas ideas que luego el profesor pueda aplicar adecuándolas al nivel de sus estudiantes.

El primer paso que proponemos es el de despertar en el estudiante la conciencia de esos mecanismos cognitivos y metacognitivos que todos poseemos y aplicamos casi instintivamente. Para eso, sugerimos una actividad en la que se proporciona un texto en una lengua de la que supuestamente el estudiante no sabe nada. Se le pide que de forma individual haga una lista de todo lo que hace o piensa para intentar descifrar el texto (EN CLASE I, cuadernillo).

Cuando se pone en común la información de todo el grupo es muy probable que los estudiantes cuenten que se han fijado en el formato del texto para identificar la tipología a la que pertenece. Una vez decidido de qué tipo de texto se trata, intentan deducir cuál es el tema. Si reconocen alguna palabra, la relacionan con la tipología textual e intentan adivinar los contenidos que podrían encontrar en el texto. La lista de acciones realizadas por los estudiantes podría resumirse de la siguiente manera: inferir, activar conocimientos previos, predecir, hacer hipótesis. Se trata de estrategias que ayudan a la comprensión y que debemos aprovechar en nuestras clases.

Después de una actividad como la anterior podríamos considerar que se ha roto el hielo y que el terreno está preparado para tratar de forma explícita con nuestros estudiantes cuáles son las claves para sacarle el máximo provecho a un texto.

Estrategias para la comprensión lectora

Las actividades de explotación de textos escritos normalmente se dividen en: previas a la lectura, durante la lectura y posteriores a la lectura (REFLEXIÓN II, cuadernillo). Las estrategias que hemos mencionado anteriormente se aplican en la fase de prelectura. La identificación del género textual, por ejemplo, “provee una plataforma para predecir el contenido del texto basándose en esquemas preexistentes que ayudan al lector a descodificar y a interpretar el mensaje más allá de la palabra impresa” (Bell, 1997). Es importante que los estudiantes puedan inferir o deducir el contenido de un texto a partir de



las imágenes que lo acompañan, del título, del modo en que está organizada la información. Especialmente en los casos de lectura extensiva, al

formular hipótesis sobre lo que va a suceder la lectura se transforma en un proceso activo de confirmar y/o refutar dichas hipótesis. Puede ser útil que el profesor registre por escrito las predicciones que hayan surgido en el grupo para retomarlas después de la lectura y comprobar entre todos quien acertó (Lerner, 1999).

Durante la lectura, al estudiante se le pueden sugerir diversas estrategias que garanticen no sólo una mejor comprensión de lo que leen, sino que ayuden a incorporar en la memoria a largo plazo –y por ende, a asimilar– estructuras y vocabulario. El énfasis en las claves del contexto se puede trabajar presentando un fragmento de cualquier tipología textual con algunas palabras tapadas y pidiendo a los estudiantes que las adivinen. No importa si dicen sinónimos y no la palabra exacta. El proceso es lo relevante. Con una actividad de ese tipo podrán descubrir fórmulas fijas, sinónimos a partir del significado de una palabra que ya conocen (EN CLASE II, cuadernillo).

Otro aspecto importante es enseñarles a buscar indicios o pistas sobre el significado que nos brinda el contexto en el que se presentan las palabras desconocidas. En el mismo texto de la actividad anterior, se pueden marcar con un color determinado palabras que sabemos que van a ser difíciles de interpretar y se le pedirá a los estudiantes que descubran su significado. Este tipo de actividad es útil para que los estudiantes aprendan que no es necesario conocer exactamente qué significa cada término, sino comprender el contexto, porque este nos llevará a interpretar correctamente los significados de las palabras.

Para que una actividad como la anterior tenga valor didáctico respecto al desarrollo de estrategias el profesor, en la fase de control de la actividad, debe verbalizar los procesos lógicos que se hacen sea para adivinar las palabras ocultas que para encontrar el significado de las que están marcadas en color. Por ejemplo, puede decir frases como las siguientes:

- “Hmm, en ese tiempo... era joven. Se refiere a algo que pasó hace tiempo. Pues la palabra que falta será lejano / remoto”.



- “Dice que estudiaba derecho pero que le hubiera gustado más... en este espacio seguro que va una profesión”.

O bien:

- “Si estudiaba Derecho seguro que "San Marcos" es como se llama la universidad”.
- “¿Quinta? ¡Ah! es donde vivía. Será un tipo de casa... y Miraflores... pues será el barrio, porque tiene una calle “Ocharán”.”
- “Maquillarse significa ponerse sombra, rímel y esas cosas. Si se refiere a una noticia pues será transformarla un poco.”

Puede resultar interesante comentarles a los estudiantes que incluso un hablante nativo, si no es peruano, al leer un fragmento como este no sabe que San Marcos es una universidad, ni que Miraflores es un barrio. Lo deduce mediante el contexto y si desea comprobar si su hipótesis es correcta, puede valerse de recursos que también están en manos de los estudiantes, como enciclopedias o diccionarios. Es un ejemplo que se puede aprovechar para hablar del valor que puede tener trabajar con el diccionario monolingüe.

Otras estrategias que se pueden introducir para trabajar con textos son: llevar un registro a modo de glosario de las palabras nuevas que hayan dificultado la comprensión del texto; llevar un registro de las hipótesis formuladas en la fase de prelectura que se confirmen o desmientan; transferir parte de la información del texto a un cuadro, esquema o tabla; hacer un resumen en dos/tres frases de cada capítulo que se lee o si se trata de un texto corto, extraer la idea principal de cada párrafo. Los registros o resúmenes ayudarán a recordar mejor la información y de manera gradual el alumno irá incorporando conocimientos a su memoria a largo plazo.

Según Pinzás (2006) “comprender un texto implica captar y generar significados para lo leído, usando determinados procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a leer pensando. Estos son procesos clave para aprender contenidos a partir de lo que se lee y de manera independiente”. Para estimular estos procesos y lograr que el estudiante saque mayor provecho a la lectura individual, sugerimos que se trate abiertamente en clase cómo monitorear la lectura y autoevaluar la comprensión (EN CLASE III, cuadernillo).

Para concluir las actividades de lectura y comprobar si los estudiantes han disfrutado



del texto, lo han comprendido o han aplicado las diferentes estrategias que les hemos enseñado, es conveniente realizar algunas actividades de cierre. Por ejemplo, que los estudiantes cuenten lo que han leído, desarrollando la historia a partir de los registros que han llevado durante la lectura; que expliquen qué les ha gustado y qué no del texto. También podrían imaginar un comienzo o un final diferentes, o una posible continuación para la historia. Una actividad que puede ayudarlos a enriquecer el vocabulario al tiempo que aprenden a dar definiciones puede ser crear entre todo el grupo un diccionario de clase. La base para desarrollar este trabajo puede ser la lista de términos difíciles que el estudiante haya elaborado durante la lectura. Es muy probable que la mayoría del vocabulario aparezca en las listas de todos. Se ponen en común para eliminar las repeticiones, votando la mejor definición entre las que hayan dado. Al final se entrega en forma de libreto con portadilla. Es un buen recuerdo del curso, además de un recurso muy útil. Al final de este trabajo los estudiantes habrán aprendido a definir, habrán utilizado la palabra en frases para dar los ejemplos y además, habrán escuchado el punto de vista de sus compañeros (EN CLASE IV, cuadernillo).

Estrategias para la comprensión auditiva

También para la comprensión auditiva es útil entrenar en la realización de inferencias mediante actividades previas a la audición, pues servirán para adivinar el sentido de lo que se ha oído, para predecir lo que va a suceder o para poder completar lo que no haya podido escucharse. El *scanning* es otra estrategia que ayuda a identificar o seleccionar palabras o frases cortas que ayudan a reconstruir la información incomprendida. El *skimming*, en cambio, es útil para seleccionar información y relacionarla con las ideas que ya se han comprendido. Son estrategias que se pueden aplicar durante la escucha. Posteriormente, el estudiante puede reelaborar lo que haya comprendido haciendo con sus propias palabras un pequeño resumen de lo escuchado. Esta fase permite evaluar la comprensión. Como ya hemos dicho, las estrategias no difieren mucho de las de comprensión de textos escritos.

Nuestra propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión auditiva es que el estudiante aprenda a prepararse para las actividades de audición. Por ejemplo, que basándose en las instrucciones de la tarea, seleccione de antemano a qué le va a prestar atención. Que además planifique cómo va a ejecutar la tarea. Es muy útil identificar el

objetivo y determinar los recursos lingüísticos y el vocabulario o las estructuras que se necesitarán para completarla. Es decir, ejercitar explícitamente los procesos de comprensión y las estrategias de apoyo (EN CLASE V, cuadernillo).

Como se puede observar, las estrategias que se aplican para entender textos de audio no difieren mucho de las de los textos escritos. Es por eso que proponemos el siguiente modelo común para adiestrar en la aplicación de estrategias de comprensión:

| | |
|--|---|
| INFERENCIA | Identificar la tipología textual. Ayudar a definir a qué tipo de texto se enfrenta el estudiante a partir de la estructura del mismo, de las imágenes si las hubiera, o de las indicaciones de las instrucciones (para las audiciones). |
| PREDICCIÓN y ELABORACIÓN DE HIPÓTESIS | Ayudar a anticipar contenidos. Antes de leer/escuchar, se facilita la generación de preguntas previas o expectativas, intereses e hipótesis del estudiante respecto lo que va a leer/escuchar. Es necesario intentar que todos participen y tomar notas de las ideas que se generen. |

| | |
|---------------------------|---|
| ACTIVACIÓN | Activar los conocimientos previos. Como regla general, siempre se trata de lograr que cada estudiante pueda decir algo de lo que sabe, ha visto, escuchado o experimentado sobre el tema de la lectura/audición. |
| ACTUAR COMO MODELO | Modelar el proceso. El docente muestra cómo se usa la estrategia. Piensa en voz alta para mostrar cómo razona un aprendiz con experiencia, qué es lo que se hace cuando se da cuenta de que hay fallos de comprensión. |
| PRACTICAR | Acompañar la práctica. El estudiante aplica lo que ha observado y escuchado pero con otros textos. La tarea docente consiste en ayudarlo y guiarlo si encuentra dificultades en aplicar lo aprendido. |
| ALEJARSE | Motivar la práctica independiente. Poner en práctica lo aprendido mediante tareas que se realizan de forma independiente -con mínima ayuda por parte del docente-. |
| AUTOEVALUACIÓN | Evaluar la ejecución de la tarea. En este momento se enseña al estudiante a evaluar su uso de la estrategia. |

Adaptado de Pinzás, 2006

Estrategias para la expresión escrita

La lengua escrita tiene un papel fundamental en la apropiación y sistematización del conocimiento. Cassany (1993) nos ofrece algunas ideas sobre cómo trabajar en clase la expresión escrita de modo tal que los estudiantes puedan desarrollar autonomía. Según



este autor es importante enfatizar el valor de la escritura como instrumento de “relación con la realidad”. También debemos respetar la individualidad de los estudiantes ofreciendo técnicas, recursos y ejercicios variados que les permitan elegir las herramientas más apropiadas a su estilo cognitivo, su carácter y sus intereses. En este recorrido, el valor del proceso debe tener más peso que el del producto. Para lograrlo se debe dar preferencia a la corrección mediante un código que haga razonar a los estudiantes sobre sus errores.

Estas ideas pueden integrarse en una actividad muy útil sea para el seguimiento personalizado de los estudiantes que para entrenarlos en un método de trabajo que les resulte útil a la hora de elaborar textos escritos. Se trata del diario de clase.

En primer lugar, hay que planificar el trabajo con cada alumno. En esta fase se elige el formato del diario (tradicional, mediante blog), los temas que prefieren tratar en el mismo (personales, relacionados con el aprendizaje) y la frecuencia de las entradas. De este modo se responsabiliza al alumno con el trabajo que va a realizar. El profesor deberá observar que los estudiantes cumplan con lo pactado. Las correcciones se harán siempre respetando un código previamente establecido, que puede ser mediante signos, colores, comentarios, o siglas. Lo importante es que no se trate de una corrección directa, sino que se establezcan unas pautas que permitan al estudiante analizar el propio trabajo y autocorregirse (REFLEXIÓN IV, cuadernillo). Con este método será muy fácil detectar cuáles son las dificultades que presenta cada estudiante y establecer una línea de trabajo que le permita mejorar.

Estrategias para la expresión oral

También en el caso de la expresión oral es conveniente trabajar en clase de forma explícita las estrategias que pueden ayudar al estudiante a expresar sus ideas en los momentos en que les faltan las palabras o las estructuras que querrían utilizar. Se trata de entrenarlos a parafrasear, a explicar –y explicarse– mediante ejemplos, a usar descripciones, comparaciones, cuasi sinónimos. Además, a pedir ayuda o explicaciones cuando sea necesario. Es decir, a enseñarles estrategias de compensación.

Para lograrlo es imprescindible convertir el aula en un contexto de interacción social, en el que las diferencias entre la clase y la comunicación real sean mínimas. Debemos ser

naturales en todo momento y valernos de los mecanismos de control de la comunicación que empleamos normalmente. Hay que enseñar a planificar lo que se quiere comunicar (a quién, cómo, en qué contexto), a percibir si el interlocutor nos comprende, cómo ceder o tomar el turno de palabra y a colaborar y cooperar en la construcción del discurso.

Nuestra propuesta para el desarrollo de estas estrategias es una actividad de reflexión sobre las actitudes que podemos adoptar ante diferentes situaciones comunicativas. Su autora es Gema Sánchez y presentamos una adaptación en el cuadernillo de actividades. A partir de una serie de situaciones comunicativas el estudiante tiene que escoger qué estrategia usa –o usaría– en cada caso para compensar las dificultades de comunicación (EN CLASE VI, cuadernillo).

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Díaz Martínez, J. (2012) “Autonomía del alumno en la clase de L2. Actitud reflexiva y atmósfera afectiva. Ejes de un aprendizaje ecológico-transformativo”. En MarcoELE, 15. Disponible en: <http://marcoele.com/autonomia-del-alumno-en-la-clase-de-l2/>

Giovanini, A. (1994). “Hacia la autonomía en el aprendizaje formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades”. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf

Gómez Paternina, Diomedes Andrés (2009). “Medios educativos de enseñanza y autonomía del estudiante”. Revista Studiositas, 4(3): 39-44. Disponible en: http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_3551_studiositas-v4-n3-gomes-paternina-.pdf

Hervás, F., Picó, E., Villarrubias, M. (1988). “Una experiencia de autonomía en E/LE”. Actas del I Congreso Internacional de ASELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0315.pdf

Instituto Cervantes (2006), Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).



Little, D. (s.f.) "Learner autonomy and second/foreign language learning", Recuperado el 10 de junio de 2013 de LLAS Centre for languages, linguistics and area studies: <https://www.llas.ac.uk/> Documento disponible en: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#to>

Lozano, G. y Ruiz Campillo, J.P., 1995. "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos". Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf

Manrique Villavicencio, Lileya (2004). "Aprendizaje autónomo en la educación a distancia". Actas de LatinEduca 2004, I Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a distancia. Disponible en: http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf

MARQUÈS; Pere (200). "Los docentes hoy: funciones, roles, competencias necesarias en TIC, formación". Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>

MARQUÈS; Pere (2000). "Cambios en los centros educativos: hacia un nuevo paradigma de la enseñanza". Disponible en: <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T3%20N%20ETE-A/CAMBIOS%20EN%20LOS%20CENTROS%20DOCENTES.htm>

Martín Peris, E. (1996). "Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE". Tesis doctoral, UPF. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/MARTIN-P.html>

Mora Sánchez, M.A, (1994). "El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera". Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf

Penzo, Wilma (Coord.). 2010. "Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje". Cuadernos de docencia universitaria, nº15. Disponible en: <http://www.octaedro.com/ice/pdf/16515.pdf>

PINILLA GÓMEZ R. (2004): "Las estrategias de comunicación", en J.Sánchez Lobato e I.Santos Gargallo (eds.) Vademécum para la formación de profesores. Madrid. SGEL.



Rafael Toro, José (2004). “La autonomía el propósito de la educación”. Revista de estudios sociales nº 19, 119-124. Disponible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/528/view.php>

Vera Batista, J.L. (2004). “Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras”. Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Lengua y Literatura. Santiago de Compostela (La Coruña). Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf04/vera.pdf>

VV.AA. (2004). Estrategias en el aprendizaje de E/LE, Cuadernos de Didáctica ELE, Revista Forma número 7. Madrid. SGEL.



ANEXO I

V JORNADAS DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ELE EN CHIPRE

La autonomía en la clase de ELE

Estrategias para fomentarla

Alicia de la Antonia Montoro / Mónica Souto González
15/06/2013

Autonomía. Definición

REFLEXIÓN I

1. OBSERVA LAS SIGUIENTES DEFINICIONES DE AUTONOMÍA.

«La capacidad de gestionar el propio aprendizaje» H. Holec (1980)

«Capacidad para separar la reflexión crítica, el tomar decisiones y la acción independiente» Little (1991)

Aprendiente autónomo: «personas que aceptan cada vez más la responsabilidad de su propio aprendizaje, que fijan objetivos, buscan recursos y evalúan los resultados de sus actividades de aprendizaje» Candy (1991)

«La creación/potenciación de estrategias de aprendizaje individuales en el alumno» Mora (1994)

«La autonomía no es independencia. Los alumnos tienen que aprender a trabajar en colaboración con sus profesores, compañeros y el sistema educativo» Kumaravadivelu (2003)

«La capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje» CVC. Diccionario de términos clave ELE.

2. CON TU COMPAÑERO, TRATAD DE ELABORAR VUESTRA PROPIA DEFINICIÓN.



Comprensión lectora

EN CLASE I

1. ANALIZA ATENTAMENTE EL SIGUIENTE TEXTO.

| | | |
|---|----------------|---|
| Sinun nimesi | HAKEMUS | Voit halutessasi laittaa tähän kuvasi |
| Osoite | päiväys | |
| Postinumero ja kunta | | |
| Puhelinnumero | | |
| Sähköpostiosoite | | |
| Työnantajan nimi Osoite Postinumero ja kunta | | Kirjoita tähän, mistä sait tietää avoimesta työpaikasta, esim. Kainuun Sanomat, 20.8.2006 |
| Viitetieto | | |
| OTSIKKO HAETTAVASTA TYÖPAIKASTA, esim. SUOMEN KIELEN OPETTAJA | | |
| Kerro, mitä työtä olet hakemassa ja miksi olet kiinnostunut juuri tämästä työstä. Tämä kappale on tärkein! Tämän perusteella työnantaja päättää, jatkaako hän lainkaan hakemuksen lukemista loppuun. | | |
| Kerro niistä tosiasioista - osaamisestasi, taidoistasi sekä persoonallisuudenpiirteistäsi, joista on hyötyä juuri tähän tehtävään ja joiden vuoksi juuri sinä olisit sopivin tähän työhön. Älä kuitenkaan kirjoita samoja asioita kuin CV:ssä. | | |
| Jos pyydetään esittämään palkkatoivomus, esitä se loppukappaleessa. Kerro, että olet halukas esittelemään itseäsi ja keskustelemaan työnantajan kanssa tarkemmin työtehtävästä. | | |
| Ystävällinen lopputervehdys | | |
| Allekirjoitus | | Muista allekirjoittaa hakemuksesi! |
| LIITE | | |

2. ELABORA UNA LISTA DE LO QUE HACES PARA INTENTAR ENTENDER LO QUE DICE.



REFLEXIÓN II

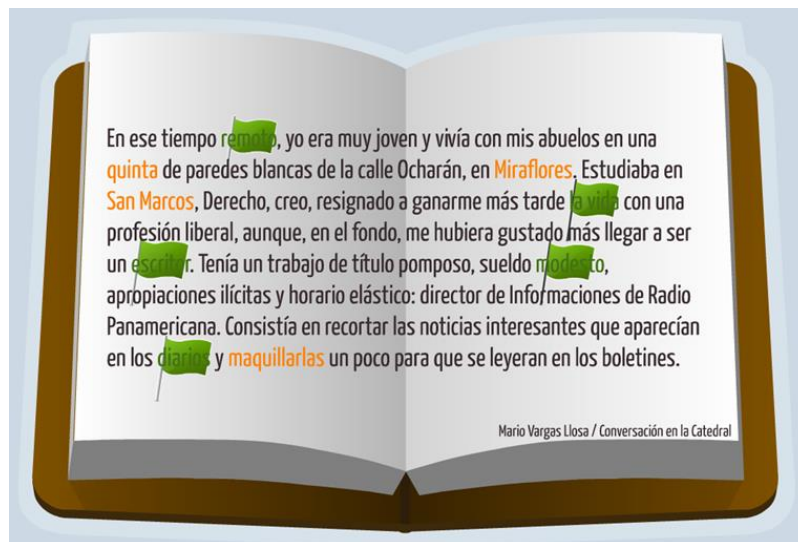
1. DIVIDE LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS EN LAS COLUMNAS DE LA TABLA

| | | |
|-----------------------------|---------------------------------|------------------------|
| • Inferir | • Activar conocimientos previos | |
| • Formular hipótesis | • Resumir | • Deducir significados |
| • Monitorear la comprensión | • Predecir | • Formularse preguntas |

| ACTIVIDADES | | |
|-------------|--------------------|-------------|
| PREVIAS | DURANTE LA LECTURA | POSTERIORES |
| | | |

EN CLASE II

1. A CONTINUACIÓN TIENES UN PÁRRAFO CON ALGUNAS PALABRAS CUBIERTAS. ¿PUEDES ADIVINARLAS POR EL CONTEXTO?



1. TAMBIÉN HAY UNA SERIE DE PALABRAS EN NARANJA. ¿QUÉ SIGNIFICAN? ¿CONOCES ALGÚN SINÓNIMO?

EN CLASE III

LEER PENSANDO

1. ¿QUÉ PUEDES HACER CUANDO ESTÁS LEYENDO EN CASA Y NO ENTIENDES MUY BIEN ALGÚN PÁRRAFO O FRASE?



Monitoreo de la lectura

RELEER

Releer la parte del texto que no se entiende para tener una segunda oportunidad de comprenderlo
Buscar el fragmento que originó la interrupción de la comprensión
Releer los fragmentos o párrafos complejos, que incluyen mucha información nueva o son muy extensos

SEGUIR CON LA LECTURA

Marcar la parte que no se entiende y continuar la lectura.
Más adelante aparecerá información que aclare o ayude a entender.

CONSULTAR / PEDIR AYUDA

Conversar sobre el texto con los compañeros de clase para juntos deducir significados.

CONSULTAR DICCIONARIOS / ENCICLOPEDIAS

Si la presencia de palabras o conceptos nuevos hacen muy difícil entender el texto

EN CLASE IV



ENTRE TODOS VAMOS A CREAR EL DICCIONARIO DE CLASE

1. *Elabora una definición para las palabras que incluiste en la lista de "palabras difíciles". Pon un ejemplo de cómo se usa.*
2. *Comprueba si entre tus compañeros alguien más ha dado una definición para la misma palabra.*
3. *Si descubres que hay repeticiones, hay que elegir entre todos la mejor definición.*
4. *Luego, hay que ordenar las palabras en orden alfabético y crear el diccionario de la clase.*

Comprensión auditiva

EN CLASE V

¿QUÉ ESTÁ PASANDO AQUÍ?

En la audición que vas a escuchar tienes que descubrir:

- dónde están las personas que hablan
- qué relación hay entre ellas

Para eso necesitas:

- prestar atención a los sonidos de fondo (¿hay música? / ¿hay silencio? / ¿qué objetos se oyen?)
- identificar palabras clave (puedes hacer una lista, memorizarlas, dibujarlas...)

Vuelve a escuchar y a partir de la información recopilada tienes que descubrir:

- qué pasa entre ellos

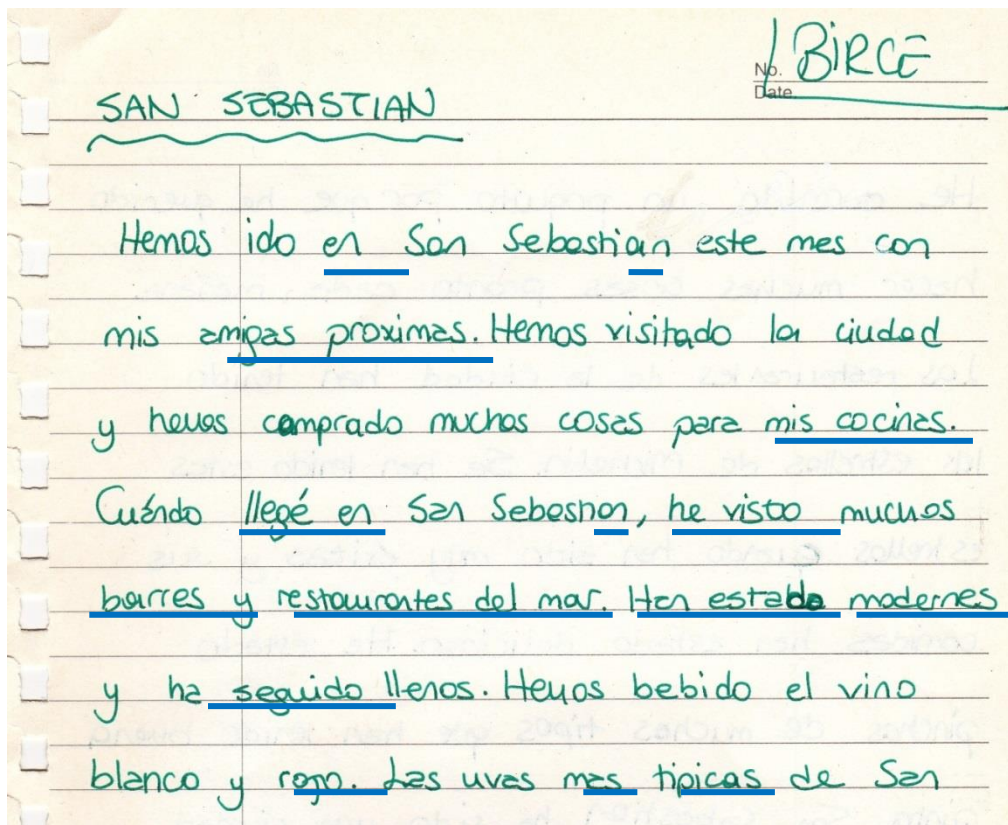
Para eso necesitas:

- prestar atención a los cambios de entonación (qué sentimientos transmiten)
- consultar con los compañeros para ver si entienden lo mismo

Primero se trabaja SÓLO con el audio del vídeo http://www.ver-taal.com/pub_20120422_mesero.htm. Al final se puede poner el vídeo para comprobar la comprensión.

Expresión escrita

REFLEXIÓN III










5. EN EL TEXTO ANTERIOR HAY UNA SERIE DE ERRORES SUBRAYADOS. ¿QUÉ HACES NORMALMENTE CUANDO TE ENCUENTRAS ANTE UNA REDACCIÓN ASÍ? CORRIGE EL TEXTO COMO LO HARÍAS SI BIRCE FUERA UNA DE TUS ESTUDIANTES.
6. PIENSA QUÉ APRENDERÁ BIRCE CUANDO RECIBA EL TEXTO CORREGIDO.

EJEMPLO DEL TEXTO ANTERIOR CORREGIDO APLICANDO UN CÓDIGO


ejemplo de corrección


No. 1 BIRCE
Date _____


SAN SEBASTIAN

Hemos ido  en San Sebastian este mes con
mis amigas  proximas. Hemos visitado la ciudad
y hemos comprado muchas cosas para mis cocinas.
Cuándo  llegé en San Sebastian,  he visto muchos
barres y restaurantes del mar.  Hen estaba modernes
y  ha seguido llenos. Hemos bebido el vino
blanco y  rojo. Las uvas mes tipicas de San

estudiante de
nivel A2.2

 Necesitas otro
tiempo verbal

 Te entiendo, pero en
español lo decimos
de otra manera.

 Hay movimiento

EN CLASE VI

EN BUSCA DE ESTRATEGIAS²

Los alumnos forman parejas. Se reparte una fotocopia a cada pareja con la lista de estrategias. En las paredes de la clase se habrán colocado previamente carteles en los que hay escrito un número y una situación comunicativa en la que el alumno pueda encontrarse alguna vez.

En parejas tendrán que apuntar el número de las actividades o situaciones al lado de las estrategias que consideren necesarias para realizar dicha actividad o resolver determinada situación. Dispondrán de un tiempo concreto y la pareja que consiga relacionar un mayor número de actividades con determinadas estrategias, será la ganadora. Sólo cuentan el número de actividades, ya que en éstas puede estar implicada más de una estrategia.

²Adpatado de Gemma Sánchez (2010). Original en R. Oxford (1989): Language Learning Strategies. What every teacher should know. Nueva York. Newbury House Publishers



Al final del juego, se comentan los resultados, entre todos explican por qué han elegido tales estrategias para cada tipo de actividad, y se valoran cuáles son más útiles; o si conocen o practican otros tipos de estrategias que se puedan emplear y no estén en la lista.

| a. Situaciones comunicativas | b. Estrategias |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Vas a una pescadería pero no sabes cómo se llama el pescado que quieres comprar.2. Buscas piso para compartir en los anuncios de un periódico o en Internet.3. Te has perdido en una ciudad y tienes que preguntar por una dirección.4. Estás hablando con alguien pero, de repente, olvidas una palabra importante para continuar tu conversación.5. Tienes que escribir una tarjeta para felicitar a alguien el día de su cumpleaños.6. Tienes que denunciar un robo en la comisaría de policía.7. Compras un medicamento en una farmacia pero no has entendido bien cuándo o cómo debes tomarlo.8. Tienes que prepararte para asistir a una entrevista de trabajo. | <ul style="list-style-type: none">▪ Planificas lo que vas a decir y tienes en cuenta al interlocutor y la situación para adecuar tu mensaje.▪ Reduces tu mensaje a lo que recuerdas o a la manera que encuentres para expresarte.▪ Parafraseas cuando no recuerdas una palabra o expresión.▪ Utilizas gestos o mímica para aclarar lo que quieres decir o porque tu nivel lingüístico es limitado.▪ Escuchas atentamente para captar la idea principal.▪ Deduces el significado de palabras desconocidas por el contexto.▪ Repites parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.▪ Pides aclaraciones sobre palabras o frases que no has comprendido utilizando frases hechas.▪ Calculas cómo comunicar las ideas principales que quieres transmitir.▪ Utilizas técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación corta. |



Cuestionarios metacognitivos

EN CLASE VII

| |
|--|
| Sobre el PROCESO |
| ¿Estoy satisfecho con el trabajo que he realizado? ¿Por qué? |
| |
| ¿Qué estrategias me han sido más útiles? |
| |
| ¿Qué estrategias NO utilizaré en las próximas sesiones? ¿Por qué? |
| |
| ¿He trabajado con algún compañero? ¿Ha funcionado el trabajo cooperativo? |
| |
| Comentarios, preguntas, propuestas |
| |

Adaptado de Esteve; Arumí; Cañada, 2004.



EN CLASE VIII

| |
|---|
| Sobre el PRODUCTO |
| ¿Qué destrezas he trabajado? |
| Comprensión lectora / Comprensión auditiva / Expresión escrita / Expresión oral |
| ¿He aprendido algo nuevo? ¿Qué? |
| |
| ¿Qué dificultades he tenido? |
| |
| ¿Las he solucionado? |
| |
| ¿Qué tengo que revisar? |
| |
| Comentarios, preguntas, propuestas |
| |

Adaptado de Esteve; Arumí; Cañada, 2004.



GOOGLE IT! HERRAMIENTAS Y BÚSQUEDAS EN *GOOGLE*.

Polina Chatzí

Ministerio de Educación y Cultura de Chipre

Pedro Jesús Molina Muñoz

Universidad de Chipre

RESUMEN:

El presente artículo pretende recoger de manera compilada las diferentes herramientas que *Google* nos ofrece y cómo poder llevarlas al aula y obtener el mayor partido posible. Son varias las herramientas que se expondrán, junto a una breve descripción de las mismas, sus ventajas e inconvenientes. Sí es verdad, que al tratarse de aplicaciones o herramientas de uso, por parte de los usuarios, no debemos entenderlas simplemente como meras fuentes de datos, sino que ofrecen mucho juego a la hora de usarlas en el día a día en nuestras clases.

De igual modo, hablaremos sobre las búsquedas en *Google* o en otros buscadores y cómo podemos conseguir búsquedas más eficaces.

PALABRAS CLAVE

Google, herramientas, búsquedas, buscadores, claves, pautas.

Introducción.

Cuando emprendemos una búsqueda de datos, imágenes u otros recursos en la web, en ocasiones nos sentimos saturados por la inmensa cantidad de información que recibimos. Además, muchos de los resultados que obtenemos no tienen nada que ver con lo que en origen nos hayamos buscando. Esto se debe a que el buscador no regula ni delimita los resultados que ofrece, pues persigue aportar el mayor número posible de respuestas.

El problema reside en que no hay un catálogo estandarizado de los contenidos y que existe una gran mutabilidad de información. Es posible que lo que busquemos no esté siempre en el mismo lugar, haya sido enlazado desde otro punto o que haya desaparecido y sólo dispongamos de una ruta a ningún lado. Por otra parte, los contenidos alojados en la web van creciendo a pasos agigantados, de modo que una búsqueda hoy, no tiene por qué ofrecer los mismos resultados dentro de una semana.

Además de información, en la web nos encontramos con una gran cantidad de herramientas y aplicaciones disponibles. A veces, esta gran cantidad nos lleva a tener

cuentas de usuario en muchas de ellas, pudiendo perder el control y seguimiento de las mismas. Complicamos así una labor en parte sencilla, que puede tener varias soluciones o, por lo menos, varios modos de hacerlo todo más sencillo.

1. Buscadores.

Actualmente existen múltiples opciones de buscadores en la web que pueden ayudarnos en la búsqueda de la información requerida. Si bien, en el presente artículo y taller nos centraremos en el uso, ventajas y desventajas de *Google*, es conveniente traer a colación otros buscadores como son: *Bing*, *Yahoo*, *MSN Windows Live*, *Ask.com*, *AOL*, etc.

Como era de esperar, *Google* es el buscador más conocido y también más utilizado mundialmente, tanto en su versión global como en sus distintas versiones para diferentes países. Como podemos ver en la imagen a continuación (figura 1), el uso de este buscador supera el 80%, con respecto a otros.

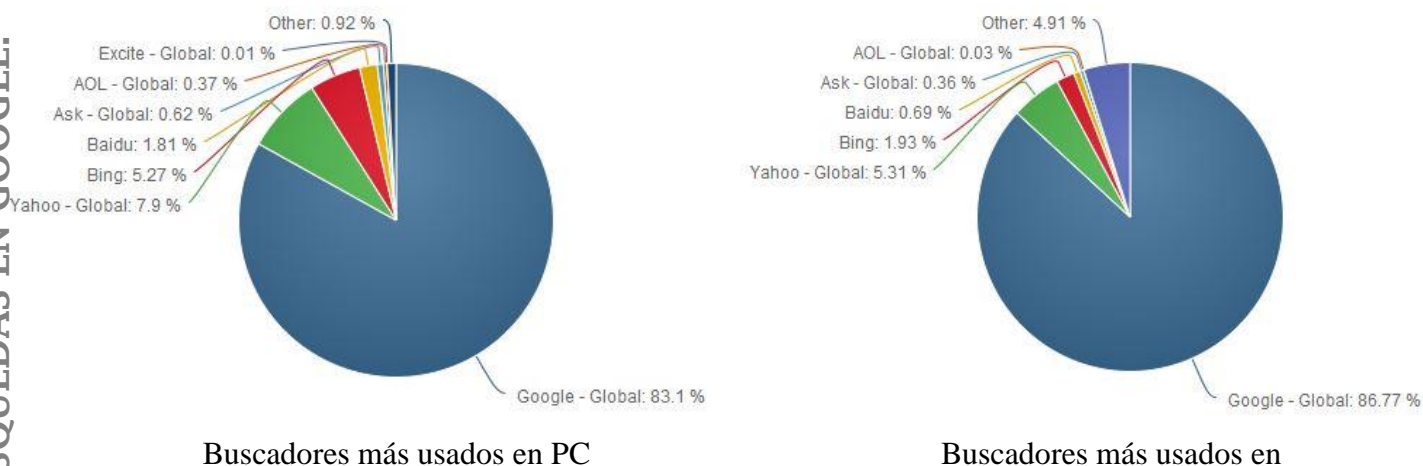


Figura 1¹

No obstante, no todos los buscadores ofrecen el mismo tipo de resultados, pues depende mucho de la popularidad de las búsquedas realizadas sobre esa página en cuestión, así como de otros factores: si los propietarios de la página han pagado por aparecer en los primeros puestos, el sistema de ordenación², si se ha delimitado la búsqueda, etc.

1. 1. Seleccionar el buscador:

¹ Extraído de: <http://blog.uchceu.es/informatica/ranking-de-buscadores-mas-usados-en-2013/> (Consultado el 10/07/2013)

² El denominado *PageRank* mide como índice de calidad de una página el número de páginas del mismo tema que enlazan con ella.



Existen diferentes tipos de buscadores que ordenan los resultados ofrecidos siguiendo diferentes parámetros. Si bien, como *Google*, algunos ofrecen sus resultados en base a un algoritmo predeterminado y protegido por la compañía y atendiendo a los parámetros mencionados anteriormente; otros, por su parte, clasifican los resultados en orden jerárquico (*Yahoo!*), o por categorías y subcategorías.

Existen también:

- Los multibuscadores, que pretenden ofrecer los resultados que se obtienen a través del uso de diferentes motores de búsqueda. Con ello podemos contrastar la información que obtenemos de uno u otro, así como combinar los diferentes resultados que puedan ofrecer. Es decir, se muestran los resultados atendiendo a los motores de búsqueda seleccionados. Dentro de este tipo podemos encontrar multibuscadores generales y temáticos o especializados³, que nos ayudarán a obtener un mayor y variado número de resultados. Algunos de ellos son: *Multibusca*⁴, *Multibuscador.net*⁵.
- Los metabuscadores⁶, que ofrecen los resultados obtenidos en varios buscadores y los ofrece en una página única, con lo que no se hace necesario una criba o selección de entradas nuevas. Algunos de ellos son: Copernic.com, Metacrawler, Fazzle, Ixquick, etc.
- Buscadores especializados, que ofrecen una serie de resultados más delimitada pues se circunscriben a diferentes aspectos o campos. Así tenemos buscadores para páginas que enlazan con otra, buscadores de vídeos, iconos, bancos de sonidos, blogs, wikis, imágenes, etc...

1. 2. Cómo funciona *Google Search*.

Google es una potente herramienta de búsqueda de información que, como hemos mencionado anteriormente, obedece a diferentes patrones a la hora de realizar la búsqueda y ofrecer los diferentes resultados. Pero ¿cómo funciona un motor de búsqueda? Los resultados ofrecidos aparecen en función de una serie de parámetros establecidos por cada compañía, como pueden ser la antigüedad de la página, el número de veces que aparece el término, el número de visitas, etc. En el caso de *Google Search* se utiliza un algoritmo protegido llamado **PageRank**, que asigna a cada página indexada un valor jerárquico. Este *PageRank* depende de factores como:

- La frecuencia y localización del término en la página. Dependiendo de si el término en cuestión aparece en el título o en el cuerpo del texto, esto

³ <http://buscanet.tripod.com/multibuscadores/multibuscadores.html>

⁴ <http://www.multibusca.org/>

⁵ <http://multibuscador.net/>

⁶ http://www.ucv.cl/buscador/pags/busq_avanzada/pags/cont2_meta.html

determinará la puntuación otorgada; así como la frecuencia con la que aparece. De este modo, si sólo aparece en una ocasión el buscador no lo tendrá en cuenta o lo posicionará entre los últimos resultados de la búsqueda.

- Cuánto tiempo hace que existe la página web. Google otorga una mayor puntuación a páginas con un registro estable y que no ofrezcan mucha mutabilidad. Es lógico si tenemos en cuenta la gran cantidad de páginas nuevas que se crean cada año y que poseen una corta existencia y pervivencia.
- El número de otras páginas que enlazan con la página en cuestión, lo que le otorga mayor importancia como página de referencia.

Para poder ofrecer la información sobre en qué páginas se encuentra el término solicitado, el buscador forma su lista de resultados siguiendo un proceso llamado **Web crawling** o rastreo web. Este proceso consiste en el empleo de unos robots especiales llamados **arañas** que realizan índices de palabras partiendo de páginas populares y siguiendo cada link encontrado en el *website*.

1. 3. Delimitar la búsqueda:

Cuando escribimos una palabra cualquiera en un buscador, el número de resultados, por lo general, suele ser bastante amplio. No obstante, está demostrado que el usuario medio sólo consulta no más de los veinte o treinta primeros enlaces, por lo que en muchas ocasiones se llega a sentir que la búsqueda no ha sido todo lo fructífera que se esperaba o no responde a nuestros criterios.

Para optimizar la búsqueda de información hemos de ser selectivos en cuanto al término que pretendemos buscar. De este modo un término o términos especializados ofrecerán un número más reducido de resultados que si se trata de un término cuyo significado es más amplio o tiene una mayor aplicabilidad. De este modo una búsqueda con los términos *gramática contrastiva* ofrecerá un menor número de resultados que si buscamos simplemente *gramática*.

Por ello, debemos establecer una serie de estrategias en nuestra búsqueda para que ésta sea lo más exacta posible y ofrezca unos resultados más adecuados. Estas estrategias son:

- Cuando realizamos una búsqueda simple de varios términos en el buscador, los espacios que dejamos entre una palabra y otra, éstos se entienden como “y” u “o”, por lo que no se hace necesario escribirlas.
- Puntuación y ortografía: El buscador no realiza discriminación alguna si escribimos mayúsculas o minúsculas, y la mayoría de signos de puntuación se ignoran al realizar la búsqueda. En cuanto a la ortografía el buscador utiliza la más común.



- Palabras/frases exactas: Si queremos buscar una/s palabra/s o frase/s exacta/s, debemos de escribirlas entre comillas (“”). De este modo el buscador ofrecerá solamente resultados en los que aparezca el/los término/s tal y cómo los hemos escrito. Es decir, se hará diferenciación entre el uso o no de la acentuación, singulares, plurales, preposiciones, etc.
- Excluir una palabra: Si añadimos un guion (-) delante de una palabra determinada, la excluirémos de los resultados. Por ejemplo, si buscamos información acerca del deporte más popular en España, que no sea el fútbol o el baloncesto, debemos escribir: *deporte más popular en españa -futbol - baloncesto*
- Comodín: Utilizamos un asterisco (*) en nuestra búsqueda para incluir en su lugar cualquier término. Es muy útil en el caso de frases y expresiones incompletas. Si utilizamos las comillas centraremos aún más nuestra búsqueda.
- Tipo de archivo: Si lo que estamos buscando es un tipo de archivo específico, como en el caso de artículos publicados en la Web, que suelen estar en formato *pdf*, debemos introducir la directiva *filetype:* y el tipo de archivo: *filetype:pdf*, *filetype:doc...*
- Búsquedas en un *site*: Si lo que buscamos es un término en una página específica, hemos de incluir la directriz *site:* y la dirección de la página. Si lo que buscamos es un término en una página de un dominio superior, la directriz habrá de ser *site:.gov*, *site:.org*, *site:.es...*
- Enlaces: Para buscar páginas que nos dirijan a una página específica, necesitaremos el comando *link:* seguido de la *url* del *site*. Por ejemplo: *link:elechipre.weebly.com*
- Intervalos de números: Para buscar páginas que contengan un intervalo de números, debemos escribir los números separados por dos puntos. Por ejemplo: *jornadas chipre 2011..2013*

2. Herramientas y aplicaciones (2013).

Como mencionábamos anteriormente, actualmente son muchas las herramientas y aplicaciones que podemos emplear en nuestras clases y, muchas de ellas, de muy diversa índole. A este respecto, *Google* nos ofrece la posibilidad de compilarlas todas dentro de una misma cuenta que facilitará su uso y gestión, así como el hecho de no tener que poseer cuentas de usuario en diferentes dominios. Esto ayuda a la hora de recibir menos correo *spam* y no tener que memorizar con qué dirección de correo electrónico hemos abierto la cuenta o qué contraseña hemos escrito para la aplicación en cuestión.



Mencionaremos a continuación algunas de las aplicaciones y herramientas que nos ofrece *Google*, así como sus ventajas y desventajas y las posibilidades para llevarlas a clase y que su uso nos reporte mayores beneficios.

- Google+

“Servicio de red social operado por Google Inc., basado en HTML5. Los usuarios tienen que ser mayores de 18 años de edad para crear sus propias cuentas. Google+ ya es la segunda red social más popular del mundo con aproximadamente 343 millones de usuarios activos. Google+ integra los servicios sociales, tales como Google Perfiles y Google Buzz, e introduce los nuevos servicios: Círculos, Quedadas, Intereses y Mensajes”.

(Adaptado de Wikipedia).

Puede ser una herramienta muy potente en clase al combinar, como red social, también el uso de otras múltiples herramientas: círculos (donde clasificaremos los contactos en diferentes categorías), comunidades (donde podremos crear distintos grupos de trabajo y de encuentro con diversos temas), *hangouts* (que permiten hacer videollamadas o videoconferencias con los diferentes contactos), editor de imágenes, compartir contenido de interés, mensajes de texto, etc.

Además, el hecho de tratarse de una red social nos permite los mismos beneficios que nos ofrecen otras redes sociales, a la vez que mantenemos una independencia de la cuenta de *Facebook* o *Twitter*, y mantenemos nuestra privacidad. También, como decíamos anteriormente, al tratarse de un servicio unificado con *Gmail*, recibiremos las notificaciones en la cuenta que hayamos creado para tal uso, y no veremos nuestro correo personal saturado de mensajes con notificaciones varias.

- Google images y Google Art Project

Tanto en *Google Images* como en *Google Art Project* podemos encontrar imágenes para usar en clase.

En el primero de los dos, encontraremos imágenes de todo tipo de acuerdo a los patrones de búsqueda que hayamos establecido. Por lo que lo más adecuado sería establecer unos parámetros de búsqueda para que sea más eficaz. Es decir, podemos buscar por:

- Color: imágenes en blanco y negro, a todo color, transparentes, etc.
- Tipo: prediseñadas, dibujos lineales, fotografías, animadas, etc.
- Tamaño: Además de diferenciar entre imágenes de gran tamaño, mediano o pequeño, podemos establecer, también, búsquedas en cuanto al tamaño exacto

que buscamos o el número de píxeles (no obstante, esta opción reduce en gran medida el número de resultados que obtendremos).

- Formato: PNG, GIF, JPG, ICO, etc.
- Licencia: que se puedan utilizar o compartir libremente; que se puedan utilizar o compartir libremente, incluso con fines comerciales; que se puedan utilizar o modificar libremente; y que se puedan utilizar, compartir o modificar libremente, incluso con fines comerciales.

En el segundo, por su parte, encontraremos imágenes de cuadros y pinturas aportados por los usuarios y por varias instituciones. La calidad de las imágenes que encontramos en *Art Project* suele ser superior a las que encontramos por regla general en la red. Por ello, puede ser una potente herramienta a la hora de acercar el arte a los alumnos y, con ello, desarrollar diferentes actividades. No obstante, el repertorio de obras es limitado, por lo que en ocasiones deberemos seguir acudiendo a una búsqueda general en la red, para encontrar la obra deseada. Con todo ello, la renovación y aportación de imágenes es continua, por lo que en un tiempo podremos disfrutar de una mayor variedad de obras de diversos autores.

La herramienta nos permite, a su vez, crear nuestra propia galería a fin de tener localizadas las imágenes que nos interesan. Esto agiliza mucho el trabajo en cuanto a la búsqueda y uso de las imágenes en sí.

- Google Drive

Google Drive es un servicio de almacenamiento de archivos en línea. Cada usuario cuenta con 5 *Gigabytes* de espacio gratuito para almacenar sus archivos, ampliables mediante pago. Es accesible a través de la página de entrada de *Google* desde ordenadores y dispone de aplicaciones para iOS y *Android*. Permite crear y editar en línea diferentes tipos de documentos: hojas de texto (tipo *Word*), hojas de cálculo, formularios, presentaciones de diapositivas (tipo *PowerPoint*) y dibujos. También permite compartir estos archivos y la edición conjunta y simultánea. Otra de las ventajas de *Google Drive* es la posibilidad de descargar los documentos en formato *pdf* de manera gratuita.

Es una herramienta muy útil en el campo del trabajo colaborativo y en grupo, ya que permite trabajar a los alumnos de manera conjunta y en la misma página, sin la necesidad de tener que encontrarse. Dispone además de un chat interno que permite la comunicación directa con las personas que se encuentran editando en ese momento la página.

Por parte del profesor, permite establecer un seguimiento del trabajo de los alumnos y de los distintos miembros del grupo. Resulta útil a la hora de desarrollar trabajos de portafolio escrito o de escritura creativa. Además, por medio de *Google Drive*, el profesor puede también crear formularios y cuestionarios (en los que se puede



incluir imágenes y diferentes tipologías de preguntas), que pueden ayudar tanto en la evaluación como en el desarrollo de diferentes actividades o pruebas.

- Google Académico y Google Libros

Google Académico es un buscador de *Google* especializado en artículos de revistas científicas. Está enfocado en el mundo académico y soportado por una base de datos disponible libremente en Internet que almacena un amplio conjunto de trabajos de investigación científica de distintas disciplinas y en distintos formatos de publicación.

Al realizar una búsqueda, podemos incluir además de las palabras clave del título o del autor, también las citas que se han hecho a los diferentes artículos. Establecemos así una red que nos permite pasar por diferentes autores que tratan temas similares, en cuanto al tema o el autor.

Podemos, además, crear nuestro propio perfil en Google Académico y añadir las referencias de nuestros artículos. De este modo podremos hacer un seguimiento del impacto de nuestras publicaciones y de nuestros trabajos.

- Google Maps y Google Earth

Google Maps es una aplicación de *Google* que permite navegar por mapas desplazables, establecer patrones de búsqueda de calles, lugares, negocios... así como una opción de callejero. Podemos crear nuestros propios mapas de rutas y enviarlos a otros usuarios o incrustarlos en nuestra web o blog. De este modo, también podemos generar una serie de actividades que incluyan localizaciones, indicaciones y direcciones que se pueden compartir y que pueden ser la base de diferentes temas de trabajo.

Del sistema de mapas de *Google Maps* se nutre *Google Earth*, que es un dispositivo que permite visualizar imágenes del planeta, combinando fotografías de satélite, mapas y el motor de búsqueda de *Google* que permite ver imágenes a escala de un lugar específico. Permite también un visionado en 3D. Al igual que *Google Earth*, otros *Mashups* se nutren de Google Maps como base de trabajo para añadir otro tipo de información como podcast (*Voices*), fotografías del lugar, puntos de referencia, etc.

- Otras aplicaciones interesantes:





Bibliografía:

- Aranaz Tudela, J. (2009). Desarrollo de aplicaciones para dispositivos móviles sobre la plataforma Android de Google.
- Calishain, T., & Dornfest, R. (2005). *Google. Los mejores trucos (2ª edición)*.
- Carr, N. (2008), Is Google Making Us Stupid?. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 107: 89–94. doi: 10.1111/j.1744-7984.2008.00172.x
- Franceschet, M. (2011). PageRank: Standing on the shoulders of giants. *Communications of the ACM*, 54(6), 92-101.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007, September). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. In *SPDECE*.
- Guzmán, P. L. Motores de búsqueda; soluciones con aplicaciones de Google. Revista e-FORMADORES. Disponible en: http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_ver_11/articulos/paola_ver11.pdf (Consultado en (07/2013)
- Page, L., Brin, S., Motwani, R., & Winograd, T. (1999). The PageRank citation ranking: bringing order to the web.
- Santos, J. I., Galán, J. M., Izquierdo, L. R., & del Olmo, R. (2010). Aplicaciones de las TIC en el nuevo modelo de enseñanza del EEES. *Dirección y Organización*, (39), 5-11.

Enlaces de interés:

- Ayuda Google:
https://support.google.com/websearch/answer/142143?hl=es&ref_topic=3081620
- HowStuffWorks:
<http://www.howstuffworks.com/internet/basics/google.htm>
<http://www.howstuffworks.com/google-chrome-browser.htm>
<http://www.howstuffworks.com/internet/basics/google-tool.htm>



“TODOS A UNA COMO EN FUENTE OVEJUNA”. LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA DE ELE

Alberto Rodríguez Lifante
Universidad de Alicante

Despoina Matsaridou
Academia de español “Despoina Matsaridou”
Universidad de Salamanca

RESUMEN

¿Son algunos alumnos de idiomas más «inteligentes» que otros? ¿Por qué unos tienen éxito en el aprendizaje y otros, en cambio, “fracasan” en el intento? Es posible que en algún momento nos hayamos planteado, refiriéndonos a nuestros estudiantes, la cuestión anterior en forma de afirmación; efectivamente, tenemos algunos alumnos de español más “listos” o “inteligentes”. Sin embargo, es posible que no nos hayamos detenido a reflexionar sobre la naturaleza cognitiva de dichos estudiantes.

Es en este punto donde entra en juego la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM, en adelante) y el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL, en adelante), que nos servirán de soporte para proponer algunas reflexiones y actividades prácticas. A través de éstas, intentaremos sacar el máximo partido a la diversidad con las que cuentan nuestros alumnos puede ser una gran ventaja en nuestra labor docente.

PALABRAS CLAVE

ELE, Inteligencias Múltiples, Programación Neurolingüística (PNL), estilos de aprendizaje.

OBJETIVOS DEL TALLER

- Presentar y dar a conocer entre el profesorado de ELE la teoría de las Inteligencias Múltiples y la PNL.
- Aplicar la TIM y las ‘técnicas’ de la PNL al aula mediante la propuesta de diversas dinámicas y actividades.
- Concienciar al profesorado de la diversidad de estilos de aprendizaje de sus alumnos.



Introducción

“Educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto.”

(Aristóteles)

Las actividades que proponemos en el taller están orientadas a la formación de profesores de ELE, con la intención de que los propios docentes puedan reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, algunas de las actividades pueden adaptarse para ser utilizadas con diferentes alumnos (jóvenes, adolescentes y adultos), en diferentes niveles (A1-C2) y ámbitos de instrucción reglada y no reglada (Centros de primaria o secundaria, Universidad, centros privados y clases particulares).

El “Decálogo de Enseñanza y Aprendizaje”¹ sobre lo que creemos nos parece una buena introducción para reflexionar sobre nuestras creencias. Estas cuestiones nos ayudarán a conocernos mejor como docentes y en función de nuestras respuestas podemos ser más conscientes del proceso mismo de enseñanza/aprendizaje. A continuación, reproducimos el decálogo en forma de preguntas para romper el hielo entre los asistentes y crear un debate inicial:

- 1) ¿Cuál es la persona más importante en la clase?
- 2) ¿Quién es el responsable del aprendizaje en el aula?
- 3) ¿Cuál es el mejor modo de enseñar/aprender algo?
- 4) ¿Es el aprendizaje un asunto importante?
- 5) ¿Es bueno cometer errores?
- 6) ¿La labor del profesor es entender la materia?
- 7) ¿Deberíamos dejar nuestra experiencia personal fuera del aula?
- 8) ¿Es esencial enseñar gramática a los estudiantes?
- 9) ¿La clase magistral sigue siendo la forma más eficaz de enseñar?
- 10) ¿Es el profesor un sabelotodo?

Después de poner en común todas las respuestas dadas durante el taller de parte de los asistentes, sacamos la conclusión que para que haya un equilibrio en el aula y en el

¹El conjunto de cuestiones a las que hemos denominado “Decálogo de enseñanza y aprendizaje” han sido extraído y adaptado del inglés a partir de las ideas expuestas en el libro de Revell y Norman, *In your hands: NLP in EFL*.

papel que desempeñan el profesor y el alumno, este equilibrio debería también estar presente en las respuestas de los asistentes.

Planteamientos previos

“El éxito depende mucho menos del material, de la técnica y del análisis lingüístico y mucho más de lo que sucede fuera y dentro de las personas que están en el aula.” (Earl Stevick)

La PNL² hace referencia a un modelo de conducta humana y de comunicación, basado en los rasgos de aquellas personas que han alcanzado éxito en una determinada faceta de su vida profesional. O'Connor y Seymour en una introducción a este campo la describen como “el arte y ciencia de la excelencia personal. Arte, porque cada uno da su toque único personal y de estilo a lo que hace, y esto nunca se puede expresar con palabras o técnicas. Y ciencia, porque hay un método y un proceso para describir los modelos empleados por individuos sobresalientes en un campo para obtener resultados sobresalientes” (1995:28).

Los inicios de la PNL se sitúan en Estados Unidos, cuando a principios de los años setenta Jonh Grinder, profesor ayudante de lingüística en la Universidad de California de Santa Cruz y Richard Bandler, estudiante de psicología en la misma universidad, comenzaron a estudiar los trabajos de tres psiquiatras destacados del momento: Fritz Perls, un innovador psicoterapeuta y creador de la escuela de terapia conocida como Gestalt; Virginia Satir, una extraordinaria psiquiatra familiar, capaz de resolver difíciles relaciones familiares; y Milton Erickon, hipnoterapeuta internacionalmente conocido. Ahora bien ¿cuál era la intención de Grinder y Bandler estudiando a estos especialistas? Ambos autores no tenían interés en iniciar una nueva escuela de terapia, sino en identificar los patrones que habían sido empleados por los mejores psiquiatras y divulgarlos. Y tras analizarlos, se dieron cuenta de que sorprendentemente empleaban patrones similares en lo fundamental. Así, Bandler y Grinder (1975) tomaron estos patrones, los depuraron y elaboraron un elegante modelo que puede emplearse para una

² Para una mayor profundización en el tema, recomendamos la lectura de O'Connor y Seymour, 1995; Revell and Norman, 1997; Williams y Burden, 1999; Puchta, 1999 y Serrat, 2005.



comunicación efectiva, cambio personal, aprendizaje acelerado y, por supuesto, mayor disfrute de la vida.

Ahora resumamos en tres palabras la PNL: *objetivo, agudeza y flexibilidad*. La primera de ellas, el objetivo, manifiesta la importancia de saber cuál es nuestro objetivo; si no sabemos hacia dónde nos dirigimos, es mucho más difícil alcanzar el final. La segunda, la agudeza, da cuenta de la importancia del adiestramiento de la agudeza sensorial y está relacionada con lo que el otro quiere comunicarnos, a menudo de forma inconsciente y no verbal. En este caso, también estaría conectada a la observación cuidadosa, para no hacer presuposiciones o juicios rápidos, y la necesidad de ver, oír y sentir lo que está ocurriendo para disponer de un abanico de respuestas. Y la última, la flexibilidad, pretende modificar el comportamiento de actuar. Si lo que estamos haciendo no funciona o no está obteniendo el resultado deseado, debemos tener la habilidad y las técnicas para hacer algo distinto, tantas veces como sea necesario, para poder llegar al objetivo deseado. En cualquier situación, aquella persona que tenga más opciones a la hora de actuar, que tenga mayor flexibilidad de comportamiento, será la que conserve el control de la situación (O'Connor y Seymour, 1995).

¿Cómo podemos aplicar la PNL al ELE? Herbert Puchta sintetiza los elementos que deben estar presentes a través de la PNL en una lengua extranjera y para ello crea una sigla *SMILE*:

S- *skill oriented learning* (aprendizaje orientado a los sentidos)

M- *multi-sensory learner motivation* (motivación del aprendiente a través de varios sentidos).

I- *intelligence- building activities* (actividades que construyen inteligencia).

L- *long term memory storage through music, movement, rhythm and rhyme* (almacenaje en la memoria de largo plazo a través de la música, el movimiento, la rima y el ritmo).

E- *exciting stories, sketches and games* (historias, dibujos y juegos divertidos).

Por otro lado, la *Teoría de las Inteligencias Múltiples*³ es propuesta por Howard Gardner en un libro publicado en 1983. Aunque en un principio su propuesta reconoce la existencia de 7 inteligencias diferentes (lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpersonal e intrapersonal), en revisiones posteriores de su teoría (1999) habla, además, de una inteligencia naturalista y plantea una posible inteligencia espiritual y/o existencial, aunque esta última aún no se ha aplicado a la enseñanza de idiomas. Esta teoría, desde la década de los ochenta, a pesar de sus detractores, ha calado en las aulas de enseñanza y, sobre todo, en el aula de idiomas. Además, apoya la búsqueda de modelos de enseñanza/aprendizaje en los que no prevalece un único método válido de enseñanza, sino que lo que tienen que ofrecer los docentes de lengua extranjera es una variedad de tareas que puedan adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje, ofrecer formas alternativas que ayuden a los alumnos a conocer sus capacidades, en lugar de verse imposibilitados por sus limitaciones (Fonseca Mora, 2007).

A continuación, presentamos una breve descripción de cada una de las inteligencias propuestas por H. Gardner siguiendo la explicación de Fonseca Mora (2007:375):

- La *inteligencia lingüística-verbal* consiste en la capacidad de entender y de producir mensajes orales o escritos. Los alumnos que destacan en esta inteligencia disfrutan especialmente con actividades que incluyen historias, debates, diálogos, chistes o lecturas.
- La *inteligencia lógica-matemática* está vinculada a la capacidad de razonamiento, de secuenciación y de creación de hipótesis. En este sentido, actividades para trabajar esta inteligencia sería aquellas en las que se persigue encontrar analogías, separando varias partes de un problema; proponer una posible solución y analizarla; describir las características que una solución tendría que tener, generalizar o especificar.
- La *inteligencia espacial-visual*, según Gardner, se puede definir como la capacidad que se necesita para visualizar rutas o comprender los mapas. Está muy presente en personas que desempeñan tareas artísticas. Los alumnos con este estilo de aprendizaje cognitivo tienen preferencia por actividades en las que estén presentes los mapas conceptuales, los dibujos, el sentido del cuerpo y la distancia, rompecabezas o imágenes.

³Para una mayor profundización en el tema, recomendamos una lectura detenida de los siguientes autores: Armstrong, 2000; Arnold y Fonseca Mora, 2004; Campbell, 1997; Campbell, Campbell y Dickinson, 2004; Gardner, 1983; 1993; 1999).



- La inteligencia musical es la capacidad de percibir, apreciar y producir ritmos y melodías. Las actividades que incluyen canciones o textos sonorizados musicalmente ayudan a mejorar la pronunciación, al mismo tiempo que permiten una mayor concentración y conexión con el propio individuo, la estimulación de procesos creativos o la creación de un ambiente de aula relajado pero productivo. Reproducir, como realizamos en el taller, alguna canción antes de empezar, durante o al final de la clase, puede crear una atmósfera idónea para otras actividades.
- La inteligencia cinético-corporal consiste en la habilidad del uso del cuerpo para la expresión; también se refiere al manejo de objetos físicos con destreza. Actividades en las que está presente esta inteligencia son, por ejemplo, la mímica, las simulaciones, los juegos, las actividades teatrales o los ejercicios físicos.
- La inteligencia interpersonal se define como la capacidad de percibir, transformar y activar las relaciones con los demás. Ejemplos de actividades para trabajar esta inteligencia son la creación de un blog o una webquest, crear una 'búsqueda del tesoro' o una tarea en la que cada miembro del grupo tuviera un papel necesario para conseguir los objetivos establecidos.
- La inteligencia intrapersonal se basa en el don de conocerse a sí mismo y en la capacidad de poder actuar sobre nuestras propias emociones. La podemos trabajar en actividades en las que se fomenta la reflexión, visualización, metacognición o auto-descubrimiento y el conocimiento personal, como, por ejemplo, construir la 'línea de la vida' en la que el alumno anote las fechas significativas en su vida y hechos acontecidos o anotar números o cantidades numéricas que sean importantes para él en un papel (2....4.....54....140...) 4 y en parejas deben descubrir por qué son importantes para cada alumno esas cifras.
- La inteligencia naturalista es una de las últimas inteligencias formuladas por Gardner (1999). Consiste en la capacidad de reconocer, disfrutar con las distintas especies naturales y animales. También incluye una gran sensibilidad ecológica y habilidad para disfrutar del mundo natural. La realización de excursiones, salidas fuera del aula, observaciones de campo, exploraciones y actividades al aire libre.

En definitiva, la PNL y la TIM reúnen en sus planteamientos propuestas interesantes que pueden adaptarse al caso concreto de cada docente y de cada grupo de alumnos. No obstante, es necesario conocer bien los principios básicos que vertebran

⁴ En este caso, el 2 podría ser el número de hermanos; el 4, los años que vive en esa ciudad; el 54, los años de su padre y, 140 los euros que gasta cada mes en comida. Con esta actividad, además de esta inteligencia, puede trabajarse también la interpersonal y otros contenidos gramaticales y léxicos.

estas teorías y técnicas para poder aprovechar mejor las posibilidades que nos otorgan para el aula de idiomas.

Propuestas didácticas

Durante la última década han surgido numerosos estudios y aplicaciones tanto de la PNL como de la TIM aplicados al campo de los idiomas, tal y como ha quedado de manifiesto en los planteamientos previos. Como es lógico, los primeros estudios sobre el campo de segundas lenguas se aplicaron sobre el inglés como lengua extranjera. Sin embargo, no han tardado en hacerse eco los investigadores y docentes interesados en aplicarlo al campo del ELE.

Como realizamos en el taller⁵, describimos algunas de las propuestas que pueden llevarse al aula y, por supuesto, adaptarse al contexto y alumnado en cuestión. Nos centramos en 3 actividades: el cuestionario de estilos sensoriales, las motivaciones de estudiar español y la Caja de Pandora.

La primera actividad, **el cuestionario de estilos sensoriales**⁶, consiste en una reflexión sobre nuestros estilos de aprendizaje a través de los sentidos y que están relacionados directamente con el modo en que recogemos, almacenamos y codificamos la información en nuestra mente. Estos procesos son conocidos en PNL como *sistemas representativos*. Entre los asistentes al taller, repartimos un cuestionario en el que cada una de las tres respuestas correspondía a un estilo sensorial diferente (a, el visual; b, el acústico y, c, el kinestésico). De este modo, cada persona podía conocer, por un lado, cuál era su modo predominante de percibir y codificar la información que le rodea y, por otro, cómo este estilo sensorial le había influido como aprendiz y, más tarde, cómo le había afectado en el modo de enseñar. El uso del cuestionario para obtener información relacionada con los estilos sensoriales puede ser más práctico cuando se está realizando una investigación y los informantes son adultos; sin embargo, si nuestros destinatarios son adolescentes para obtener la información podríamos realizar alguna actividad en forma de entrevista, interrogatorio o diálogo en grupo.

⁵ Las actividades que realizamos en el taller estaban destinadas a profesores. En cambio, las actividades que planteamos ahora están enfocadas a ser utilizadas principalmente con nuestros estudiantes.

⁶ El cuestionario está extraído y adaptado de Revell y Norman (1997). La versión que utilizamos se encuentra en el dossier de las Jornadas, ya que por restricciones de espacio no hemos podido incluirlo en el artículo.

La segunda, **una reflexión sobre nuestras motivaciones como docentes de idiomas**

Con esta actividad intentamos poner un poco de “color” a nuestra vida profesional y descubrir nuestra(s) motivación(es) que nos han llevado a ejercer la profesión de profesor de ELE. Para la realización de la actividad repartimos dos tarjetas de diferentes colores (rojo y verde, aunque los colores son arbitrarios). Las de color rojo corresponden a la motivación intrínseca (relacionada con una motivación más personal y pasional con la lengua, la cultura y su comunidad de hablantes) y las verdes, a la extrínseca (asociada a motivos instrumentales, como la obtención de un trabajo mejor, ascensión social o interés crematístico, entre otras).



Los asistentes tenían que levantar la tarjeta en función de las razones por las que decidieron ser profesores de ELE. Casualmente la mayoría de éstos levantó ambas tarjetas, pero con un nivel diferente, que equivale al grado que dicha motivación ejerce sobre el docente. La finalidad de la actividad era crear un debate entre los profesores sobre los motivos que les condujeron a dedicarse a la enseñanza de ELE. Si quisiéramos realizar una actividad similar con nuestros alumnos, deberíamos pensar en primer lugar el objetivo que perseguimos (conocer por qué han elegido la asignatura de español, saber las motivaciones, preferencias o gustos de la cultura y lengua españolas, etc.) para poder, posteriormente, adaptarlo a las necesidades. Es importante tener en cuenta que este tipo de actividades aunque pueden realizarse a lo largo de todo el curso para agrupar a los estudiantes o realizar diversas dinámicas, deberían realizarse los primeros días del curso para poder conocer mejor a nuestros estudiantes y poder llevar a cabo un ‘análisis de necesidades’ más interactivo que nos sirva para poder agruparlos por gustos, intereses o estilos sensoriales, entre otros.

La tercera, y última actividad, **la Caja de Pandora**, lleva a cabo un viaje a través del tiempo reviviendo nuestras experiencias como aprendices, ya que nuestros primeros pasos en el aula de idiomas, como alumnos, son de gran importancia para entender nuestra forma de comportarnos en el aula en el presente, ya como profesores. Por ello, partiendo de este presupuesto, proponemos a los profesores asistentes abrir la “Caja de Pandora” de nuestro pasado como aprendices de idiomas; les pedimos que anoten recuerdos buenos y malos y los metan en la caja correspondiente (una caja de color oscuro para nuestros recuerdos malos y una caja de color claro para los recuerdos buenos). Estas experiencias, que con el tiempo pueden llegar a convertirse en creencias, están presentes constantemente y nos sirven de ejemplo en nuestra vida personal y profesional. De ahí que sea necesario revisarlas para poder replantearnos si realmente siguen estando vigentes o no y si guardan relación con nuestras experiencias presentes. Curiosamente, una gran de docentes que participaron en el taller identificaron numerosas experiencias negativas que les había afectado en su proceso posterior de formación: métodos y enfoques obsoletos de enseñanza de lenguas, ausencia de interacción en el aula, censura del error, negación de diferencias en los estilos de aprendizaje, etc. Sin embargo, y lo realmente alentador de la actividad fue el gran esfuerzo por cambiar y mejorar que este grupo de docentes realiza cada día a pesar de las dificultades a las que se enfrentan en el contexto chipriota.



Ahora bien, si queremos realizar esta actividad con nuestros estudiantes adolescentes, podemos adaptarla para convertirla en una caja de experiencias positivas y negativas sobre su experiencia como aprendices de lenguas extranjeras (o sobre cualquier otro aspecto). Una vez más, de una manera lúdica, podemos hacer reflexionar a nuestros alumnos sobre cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Reflexiones finales



“Mi mayor motivación es mantener un reto conmigo mismo. Veo la vida casi como a largo plazo, la educación de la Universidad que nunca tuve. Todos los días estoy aprendiendo algo nuevo.” (Richard Branson)

El reto al que nos enfrentamos cada día como profesores de idiomas es cada vez mayor. Los avances tecnológicos, las nuevas teorías procedentes de múltiples disciplinas y las nuevas tendencias sociales, entre otros, marcan, sin duda, el ritmo y el modo de comportarnos con nuestros alumnos en el aula. Debemos convertir estas dificultades en un desafío personal y profesional que nos motive cada día a seguir cuestionando nuestra tarea para así poder mejorarla. Quizás, un día no hayamos dado el cien por cien en una clase y, por ello, nos sentimos decepcionados (con nosotros o nuestros alumnos) u otro día cualquiera puede que nuestro estado de ánimo haya podido influir de manera negativa en un grupo en el que casi siempre todo funciona. Estos son solo algunos ejemplos de la importancia que posee la autorreflexión para poder mejorar nuestra labor día tras día. En este punto, las actividades que hemos propuesto, basadas en la PNL y la TIM, pretenden ser un apoyo para facilitar el desarrollo de nuevas competencias, como las *existenciales*, dentro del aula de idiomas y para crear un ambiente en el que la diversidad de capacidades y de intereses pueda encontrar su hueco.

Como conclusión, nos gustaría agradecer la participación de todos los profesores que asistieron y participaron en nuestro taller. Cada uno de ellos con vivencias diferentes, experiencias profesionales y personales diversas, opiniones variadas, pero con un objetivo común: la búsqueda constante por mejorar cada día como personas y como docentes. Como dice el poeta alemán Rilke “convierte tu muro en un peldaño”.



BIBLIOGRAFÍA

Armstrong, T. (1999). *Seven Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences*. Penguin Putnam Inc, Nueva York.

Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia.

Arnold, J. y Fonseca Mora, M. C. (2004). "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective". En IJES, International Journal of English Studies, 4 (1), pp. 119-136.

Bandler , R. Y Grinder, J. (1975). *La estructura de la magia*. Editorial Cuatro vientos, Santiago de Chile.

Campbell, L. (1997). "How teachers interpret MI theory". En Educational Leadership, 55 (1), pp. 14-19.

Campbell, L., Campbell, B. y Dickinson, D. (2004). *Teaching and learning through Multiple Intelligences*. Pearson Education, Boston, MA.

Fonseca Mora, M. C. (2007). "Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje". En Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2006-2007. Instituto Cervantes, Múnich. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf [11/07/2013]

Gallego González, S. (2009). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Salamanca. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76442/1/DLE_Gallego_Gonzalez_S_Lateoriadela_sinteligencias.pdf [11/07/2013].

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the Theory of multiple Intelligences*. Basic Books, Nueva York.

Gardner, H. (1993). *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. 10th Anniversary Edition. Basic Books, Nueva York.



Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books, Nueva York.

O'Connor, J. y Seymour, J. (1995). *Introducción a la PNL*. Ediciones Urano, Barcelona.

Pons Dasí, V. (2013). *Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE* [Memoria de máster]. En MarcoELE, 16. Disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/inteligencias-multiples/> [11/07/2013].

Puchta, H. (1999). “Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas”. En Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, CUP, pp. 263-276.

Puchta, H., Rinvoluti, M. y Fonseca Mora, M.C. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. SGEL, Madrid.

Revell J., y Norman, S. (1997). *In your hands: NLP in ELT*. Saffire Press, UK.

Serrat, A. (2005). *PNL para docentes*. Barcelona: Graó.

Vellegal, A. M. (2005) [2004]. *La Programación Neurolingüística como herramienta para la enseñanza de E/LE* [Memoria de máster]. En RedELE, nº3, primer semestre (2005). Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_03_18Vellegal.pdf?documentId=0901e72b80e4023b [11/07/2013].

Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid, Cambridge University Press.



EL VERSO SI BREVE DOS VECES BUENO: LA POESÍA COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Joaquín López Toscano
Instituto Cervantes de Tel Aviv

RESUMEN

Este taller quiere reivindicar el gran potencial de la poesía en una enseñanza de ELE comunicativa y personalizada, precisamente por su eficacia expresiva y por fomentar la creatividad del individuo. Ciertas formas poéticas breves de origen oriental tales como el *haiku*, se han desarrollado también en español: su estructura simple, la libertad en los temas y en la rima y su brevedad hacen que el *haiku* se adecúe a las limitaciones y a los objetivos del aula de ELE ya en los primeros niveles de aprendizaje, sin tener que restringir el uso de la lírica a los niveles altos. Se presentarán en el taller obras de José Juan Tablada, Borges y Benedetti, entre otros, con el objetivo de que los asistentes planteen actividades rentables para el aula de ELE con esos poemas, evalúen las propuestas del tallerista, discutan las posibles ventajas y desventajas y extraigan conclusiones sobre el uso de esta herramienta didáctica.

PALABRAS CLAVES

Poesía, enseñanza de ELE, haiku, Tablada, Borges, Benedetti, lírica, desarrollo de la creatividad, eficacia expresiva, léxico, destrezas comunicativas, objetivos integrados.

OBJETIVOS

- Motivar a docentes, estudiantes y editores de materiales de ELE a la explotación didáctica del lenguaje poético.
- Presentar los rasgos fundamentales y varios ejemplos característicos de una forma poética breve de origen japonés muy usada también en la literatura hispana: el *haiku*.
- Adiestrarse en el uso del *haiku* como herramienta didáctica para ELE realizando ejercicios prácticos.



- Comentar y evaluar los materiales diseñados por el tallerista sobre *haikus* de autores conocidos como Tablada, Borges, Benedetti, etc.
- Destacar los principales objetivos didácticos que se pueden conseguir con el uso de estas herramientas poéticas.
- Extraer una serie de conclusiones sobre el buen uso de los *haikus* en el aula de ELE.
- Ofrecer recursos en la Web de donde extraer materiales rentables para trabajar con este tipo de poesía en el aula de ELE y facilitar la bibliografía básica sobre el tema.

Ya que este taller se compone de una serie de actividades, más que de la redacción de un texto lineal, seguidamente las expongo con una breve justificación o comentario sobre las mismas:

Actividad 1:

Relaciona con cada enfoque metodológico un número del 0 al 4, según la importancia que creas que ha tenido la Literatura (y por ende, la Poesía) a lo largo de la Historia de la Enseñanza de LE.

Primero compara tus resultados con los de otros compañeros. Intentad llegar al mismo resultado negociándolo y razonando el porqué de vuestra puntuación.

| | |
|--|-----|
| Método Comunicativo previo al MCER | 0 - |
| Método tradicional de gramática y traducción | 1 |
| Enfoque por tareas | 2 |
| Metodología Nociofuncional | 3 |
| Método Estructuralista | 4 + |

El objetivo de esta actividad es reflexionar sobre el sentido de usar textos literarios en la enseñanza de ELE en la actualidad y presentar el enfoque metodológico del taller: enfoque por tareas en el marco de una enseñanza de contenidos integrados.



Es curioso que los dos enfoques que recurren más a textos literarios son el más antiguo y el más reciente, aunque con materiales y objetivos totalmente diferentes. La metodología que rechazó de plano el texto literario fue la estructuralista y en el enfoque nociofuncional la literatura y las canciones (lo más parecido a la poesía) aparecen solo como ilustraciones de tipo sociocultural ajenas a la secuencia didáctica. Es el MCER y el enfoque por tareas los que recuperan el valor comunicativo del texto literario.

Actividad 2:

A) Piensa en algún poema que conozcas. ¿Qué rasgos destacan en ese lenguaje?
¿Todos son comunes al resto de los géneros literarios?

Escribe 3 conceptos que para ti definan lo poético (*Ejemplo:*

.....*Rima*.....)

....., y

Tras la puesta en común con los otros asistentes ¿Cuáles de esas características hacen que la Poesía sea adecuada y rentable para su explotación didáctica en el aula de LE?

....., y

B) Dividimos a los asistentes en dos grupos:

Al grupo A se le repartirán siete fragmentos, cada uno acerca de un rasgo característico de la poesía, que la hace adecuada y rentable para su explotación didáctica en la clase de ELE.

Al grupo B se le repartirán las 7 características del género poético, correspondientes a esos fragmentos, esto es:

A) Compactidad C) Brevedad E) Autenticidad G) Sonoridad

B) Organicidad D) Universalidad F) Ambigüedad

Cada miembro del Grupo A leerá en voz alta el fragmento y los miembros del Grupo B discutirán de qué rasgo se trata y responderán. Estos son los fragmentos:



- 1) *"...Un poema puede ser objeto de atención recurrente en distintos niveles de lectura, abordaje o aproximación, y servir para el desarrollo integrado de destrezas, sin que la secuencia didáctica se convierta en abrumadora ni resulte interminable..."*
- 2) *"... la poesía existe en todos los pueblos, traspasa fronteras y salva diferencias culturales... Esta idea como lugar de encuentro y de reconocimiento de las diferencias está muy cercana al concepto de interculturalidad..."*
- 3) *"... la plurisignificación del texto literario constituye una virtud... la interpretación personal de cada aprendiz tiene validez... como la percepción de cada persona es diferente, es posible un fondo casi infinito de discusión interactiva... que no se comparta totalmente una interpretación provoca un intercambio genuino de ideas..."*
- 4) *"... Nada en el poema es susceptible de modificarse sin poner en peligro todo el conjunto... Una imagen poética puede desarrollarse en el interior del verso donde se enuncia, y también en un verso posterior o diseminada por todo el poema..."*
- 5) *"... Dicho componente de la poesía no constituye un artificio formal superfluo y prescindible, sino que forma parte esencial de su contenido... La rima constituye un recurso frecuente en la expresión poética aunque no definitorio. Emplearlo como componente lúdico puede ser motivador..."*
- 6) *"... Un poema constituye un mundo autónomo... no requiere apelar a contextos externos, fuera de los creados en su propia estructura; la función denotativa o referencial está debilitada... Esta condensación expresiva impone la necesidad de tener que extender y desplegar el poema para poder recuperar así esos significados y poder hablar sobre ellos..."*
- 7) *"... Es cierto que no hablamos con versos pero nuestro uso cotidiano del lenguaje está cuajado de recursos expresivos tradicionalmente atribuidos a la esfera de lo poético...Por otra parte, los poemas a menudo emplean un léxico sencillo y rentable..."*

Esta es la clave de respuestas para corregir la actividad:

- | | | | |
|--------|--------|--------|--------|
| 1 - C) | 3 - F) | 5 - G) | 7 - E) |
| 2 - D) | 4 - B) | 6 - A) | |

Todas las características aquí seleccionadas y los fragmentos que las definen se han extraído del libro *"Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2"* de Rossana Acquaroni (Santillana Educación. Madrid, 2007; págs. 26-30), el cual forma parte esencial de la bibliografía de este taller.

El objetivo de esta actividad es obtener criterios sólidos para la selección de materiales y objetivos con la poesía en el aula de ELE, a través del análisis de las principales características del lenguaje poético.

Actividad 3:

Dividimos a los asistentes en dos grupos iguales (A y B). Un voluntario/a de cada grupo saldrá al frente. El ponente le dará a cada uno un haiku diferente extraído de la lista que se adjunta al final de esta actividad. Cada voluntario representará con gestos el haiku que tiene en el papel y los miembros de su grupo lo observan. Seguidamente se reparten copias de esa lista de haikus entre los miembros de cada grupo y tienen que adivinar qué haiku ha representado.

Luego salen otros voluntarios. Esta segunda vez deben pintar un *Haiga* en la pizarra, esto es, un dibujo rápido que ilustre de alguna manera el haiku que les ha tocado leer. Igualmente, el grupo debe estar atento para adivinar de cuál se trata y decirlo en japonés, antes de que el otro grupo se adelante.

Quien los diga antes es el ganador, pero para que sea válido debe anunciarlo el portavoz del grupo y además, en japonés.

Los haikus se presentan recortados en unas pequeñas tarjetas y se eligen al azar (se eligen hasta 4) de esta selección de haikus traducidos por Vicente Haya:

1) Kono michi ya yuku hito nashi ni aki no kure

Nadie que vaya // por este camino. // Crepúsculo de otoño. (Bashô)

2) Koi koi to iedo hotaru ga tonde yuku

«Ven, ven», le dije, // pero la luciérnaga // se fue volando. (Onitsura)

3) Mijika-yo ya ashi-ma nagaruru kani no awa



Noche corta de verano: // entre los juncos, fluyendo // la espuma de los cangrejos. (Buson)

4) *Kuchi akete oya matsu tori ya aki no ame*

Abriendo los picos // los pajaritos esperan a su madre: // la lluvia de otoño.
(Issa)

5) *Nureashi de suzume no ariku rôka kana*

Andando con sus patitas mojadas, el gorrión // por la terraza de madera.
(Shiki)

6) *Koborete wa kaze hiroi-yuku chidori kana*

De la bandada de los mil pájaros // uno va perdiendo fuerzas // y el viento lo recoge. (Chiyo-Ni)

7) *Hototogisu hototogisu tote akenikeri*

Diciendo «cuco» «cuco» // durante toda la noche // ¡al fin la aurora! (Chiyo-Ni)

8) *Oi ware no shinkei nibuku gan to shiru*

Un ruido // Cavan una fosa // Detrás de las camelias. (Kakimoto Tae)

9) *Hitosuji no tsurô nokoshite bancha hosu*

Entre las hojas de té // puestas a secar // solo un sendero. (Nisiguchi Sachiko)

El objetivo de esta actividad 3 es familiarizarse con la estructura y el estilo del haikú japonés y sus traducciones al español, entre las cuales las más famosas fueron las del escritor mejicano Octavio Paz.

Según su máximo representante, el poeta japonés Matsuo Bashô el haiku es “*sencillamente lo que sucede en un lugar y en un momento dado*”. Es un poema breve, generalmente formado por 3 versos de 5, 7 y 5 moras, respectivamente, según este esquema métrico:

— — — — —
— — — — — — — — —
— — — — —



En total, 17 moras o sílabas métricas. Al traducirse del japonés a otras lenguas se suele sustituir mora por sílaba, aunque con ciertas normas métricas específicas. Originalmente se relaciona con el sintoísmo, con la espiritualidad japonesa. Se basa en el asombro que produce en el poeta la contemplación de la naturaleza, si bien esto ha ido variando en las versiones del haiku en lenguas occidentales. El estilo de un haiku se caracteriza por la naturalidad, la sencillez, la sutileza y la austeridad. Evita usar conceptos abstractos. La piedra angular del haiku es el *aware*, una emoción profunda provocada por la percepción de la naturaleza, que puede ser tanto melancólica como alegre. Al escritor de haikus se le llama *Haijin*.

Basta una rápida lectura a la lista de haikus más arriba para apreciar que además de las características propias del lenguaje poético señaladas en la actividad 2 el haiku añade otros 3 factores que lo hacen idóneo para nuestros objetivos didácticos:

- Reglas métricas muy simples y rima asonante o libre
- Iconicidad
- Expresión del yo observando el entorno cercano, lenguaje sencillo

Actividad 4:

A continuación vamos a leer a J.J. Tablada, un escritor mejicano que vivió a caballo entre el S. XIX y el XX y que se considera el pionero del haiku en español, forma poética que se introdujo en la lengua hispana por lógica influencia del Modernismo y las primeras vanguardias.

4a) En pequeños grupos. Aquí tenéis 4 títulos de algunos haikus famosos de Tablada. Primero pensad qué palabras os sugieren. Luego leed las frases del cuadro de abajo: son los versos que conforman esos poemas, pero desordenados. Relacionad los versos con el título del poema e intentad construir cada haiku ordenadamente.

1) Los Sapos 2) El Murciélago 3) Mariposa Nocturna 4) La Luna

- A) Mariposa nocturna
B) En la sombra el murciélago
C) Saltan los sapos



- D) La luna es una perla
E) ¿Para luego volar de día?
F) Las hojas secas de tus alas
G) Los vuelos de la golondrina
H) Es mar la noche negra
I) Por la senda en penumbra
J) La nube es una concha
K) Devuelve a la desnuda rama
L) Trozos de barro

4b) Imaginad qué palabra falta en cada haiku y escribidla. Tened en cuenta la rima, aunque en el haikú no tiene por qué existir...

LA ARAÑA

Recorriendo su(1)
esta luna clarísima
tiene a la araña en vela.

EL SAÚZ

Tierno saúz
casi oro, casi ámbar,
casi (2)

LOS GANSOS

Por nada los gansos
tocan alarma
en sus trompetas de
..... (3)

EL PAVORREAL

Pavorreal, largo fulgor,
por el (4) demócrata pasas
como procesión.

LA TORTUGA

Aunque jamás se, (5)
a tumbos, como carro de mudanzas,
va por la senda la tortuga.

Se reparten algunas fotocopias de los poemas a cada grupo sin las palabras que faltan y luego, si así resulta demasiado complicado, se les facilitan las palabras que faltan en desorden y deben relacionar cada una con un poema.

Clave de soluciones para la actividad 4b):

(1) tela (2) luz (3) barro (4) gallinero (5) muda

¿Podéis plantear otra actividad de comprensión lectora o adquisición/revisión de léxico con estos mismos poemas? Comentadlo en grupo y exponed la idea al resto del taller.



El objetivo de esta actividad es empezar a diseñar actividades con haikus que desarrollen la competencia lingüística al tiempo que la creatividad y el aprendizaje colaborativo.

Actividad 5:

Seguidamente trabajaremos cómo la poesía en el aula de ELE y concretamente el *haiku* puede servir a otros objetivos que el de desarrollar la lectura.

El haiku también puede usarse como punto de arranque de una conversación, un tema de debate, etc... es decir, para actividades que desarrollen las destrezas de expresión e interacción oral y de desarrollo de otras competencias.

Escritores tan famosos en el mundo hispano como Mario Benedetti también decidieron escribir haikus (*“El Rincón del Haiku”*, 1999). Se puede ver un montaje sobre los haikus de Benedetti en este enlace:

http://www.slideshare.net/HECTOR_TIERNO/benedetti-rincn-de-haikus-guitarra-y-tango-6244043

¿Qué actividad se os ocurre para hacer en clase con un grupo intermedio o avanzado y este montaje (o los poemas que incluye)?

¿Qué os parece si empezamos buscando algún haiku relacionado con cada uno de estos temas para luego conversar en clase?

Vida en pareja; la paz; el medioambiente; la edad; u ...otros que se os ocurran

Pensad en grupo qué actividad se podría plantear para el desarrollo de otra competencia o competencias. Por ejemplo: el desarrollo de la mediación o de las estrategias para el aprendizaje colaborativo.

Actividad 6:

Trabajaremos ahora los 17 haikus (y algunos tankas) de Jorge Luis Borges. Se recomienda usar este montaje que aparece en YouTube:

<http://www.youtube.com/watch?v=2GulSTDf0mw>



6a) Actividad para el desarrollo de la expresión escrita: a partir de una serie de palabras que el ponente ha extraído previamente de esos haikus y tras haber leído y trabajado con otros, los asistentes en grupos o parejas deberán escribir uno. Luego se comparan con los haikus originales de Borges.

6b) Ahora los asistentes al taller deberán pensar en una actividad que no se quede solo en la expresión escrita, sino en la interacción escrita. Luego se ponen en común las distintas propuestas.

Actividad 7:

Tomamos los siguientes criterios que nos sirven de base para el trabajo didáctico con poesía en ELE:

- a)** criterios de selección de textos (tengamos aquí en cuenta el nivel del grupo meta)
- b)** planteamiento de las actividades con haikus y secuencia didáctica
- c)** papel del profesor en la secuencia (y papel del alumno)

Dividimos a los asistentes al taller en tres grupos. Cada grupo va a preparar un haiku (de Benedetti, de Borges o de Tablada o escrito por ellos mismos, como se prefiera) con un par de objetivos didácticos y una tarea o actividad. Cada grupo comentará aspectos destacables que han surgido durante el trabajo, centrándose cada grupo en uno de los criterios anteriores: Un grupo se dedicará al criterio **a)**, otro al tema **b)** y otro al criterio **c)**.

Al final ponemos en común y extraemos conclusiones. La idea es elaborar entre todos una suerte de decálogo del buen uso del haiku en la clase de español.

BIBLIOGRAFÍA:

Libros:

Acquaroni Muñoz, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Santillana Educación, Madrid.

Widdowson, H. G. (1989). *Sobre la interpretación de la escritura poética*. En VVAA. (1989). *La lingüística de la escritura*. Col. Lingüística y conocimiento. Visor, Madrid.

Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera* (Memoria final de máster de la serie máster E/LE Universidad Complutense de Madrid). Edinumen, Madrid.

Franck, C.; Rinvoluti, M. y Martínez Gila, P. (2012). *Escritura creativa. Actividades para producir textos significativos en ELE*. SGEL, Madrid.

Tablada, J. J. (2000). *Li-Po y otros poemas*. Hiperión, Madrid.

Benedetti, M. (1999). *Rincón de haikus*. Visor, Madrid.

Borges, J. L. (1981). *La cifra*. Alianza Editorial, Madrid.

Paz, O. (1971). *Los signos en rotación y otros ensayos. La Tradición del haiku*. Alianza Editorial, Madrid.

Artículos:

Acquaroni Muñoz, R. (2006). "Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE". En Carabela, 59 (pp. 49-77).

Acquaroni Muñoz, R. (1997). "La experiencia de la poesía: algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE". En Cuadernos Cervantes, nº12 (pp. 42-44).

Ambos disponibles también en: <http://www.rosanaacquaroni.com>

López Cordero, M. (2007). "¡Escribamos un haiku!". Actividad publicada en MarcoELE nº6. Se encuentra en: <http://marcoele.com/descargas/6/lopez-haiku.pdf>



Enlaces para otros recursos en la web:

Ferrer Plaza, C. (2009). “Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas”. V encuentro brasileño de profesores de español (Instituto Cervantes de Belo Horizonte). Suplementos MarcoELE, n°9. Disponible en:
http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf

Haiku (generalidades): <http://es.wikipedia.org/wiki/Haiku>

Haikus de J.J. Tablada: <http://amediavoz.com/tablada.htm>

Reproducción de los libros de haikus de Tablada con sus propias ilustraciones:

<http://terebess.hu/english/haiku/undia.html>

Web dedicada al haiku en español: <http://www.elrincondelhaiku.org/>

Prólogo de Benedetti a su libro “Rincón de Haikus”:

<http://terebess.hu/english/haiku/benedetti.html>

Artículos sobre la tradición del haiku y haikus propios de Octavio Paz:

<http://terebess.hu/english/haiku/paz.html>

Tankas y haikus de J.L. Borges: <http://terebess.hu/english/haiku/borges.html>

Montaje audiovisual con los haikus de J.L. Borges:

<http://www.youtube.com/watch?v=2GulSTDf0mw>

Montaje audiovisual con haikus de Mario Benedetti:

http://www.slideshare.net/HECTOR_TIERNO/benedetti-rincn-de-haikus-guitarra-y-tango-62440



NO EMPEZAMOS DESDE CERO – GRACIAS GRECIA

Azucena Mollejo Chrysostomou
Ministerio de Educación y Cultura de Chipre

RESUMEN

En esta época que vivimos donde la tecnología es una parte indiscutible en nuestra vida cotidiana, el uso del vídeo en la clase de español como lengua extranjera es desde el primer día de una utilidad indiscutible. La presentación y explotación didáctica del vídeo “Gracias Grecia” disponible en *Youtube*, como introducción del español a los estudiantes que hablen griego es, según mi opinión y experiencia docente como profesora de liceo, una forma nueva y positiva de acercar a los estudiantes chipriotas al español y de quitarles el miedo a aprender esta lengua extranjera al dar énfasis a las similitudes y conexiones existentes entre el español y el griego. Mostrarles a los estudiantes todo lo que ya saben de español es probablemente el primer paso para empezar con más confianza y ganas su camino del aprendizaje del español.

PALABRAS CLAVE

Gracias, Grecia, herencia, materias/temas, términos/palabras.

OBJETIVOS

Con esta experiencia práctica me propongo mostrar una nueva manera de presentar la lengua española a los estudiantes de bachillerato que tienen como lengua materna el griego. Presentándoles el vídeo “Gracias Grecia” espero que los estudiantes se den cuenta de que conocen más palabras en español de lo que piensan, gracias a la similitudes léxicas que hay en ambas lenguas, asentando así una base facilitadora en su aprendizaje del español.



Al cominezo del curso escolar, todos nos planteamos cómo presentar en clase la lengua española para hacerla más accesible e interesante para los alumnos de bachillerato.

Para mí, el punto de partida es que los mismos estudiantes muestren lo que ya saben y lo compartan con sus compañeros de clase, a través de una lluvia de ideas en la que mencionen nombres de famosos españoles e hispanos, de países donde se habla español, nombres de comidas, bebidas, bailes hispanos...

A continuación, para reforzar el hecho de que ya saben más español de lo que piensan, les muestro imágenes de objetos comunes de la vida diaria, de animales, de su entorno... que los estudiantes pueden identificar y nombrar en español debido a las similitudes léxicas existentes entre la lengua griega y la española. De esta forma, les muestro que el español no es algo lejano a su lengua y su cultura ya que, debido a su lengua materna (el griego) y el conocimiento que tiene de otras lenguas modernas, ellos mismos pueden entender el significado de muchas palabras y también cómo funciona la gramática española en muchos casos (la musicalidad de la lengua debido a la concordancia género/número de artículos, adjetivos y sustantivos por ejemplo).

Aprovechando el interés que los estudiantes tienen en la tecnología y en todo lo que sea visual y de la red, continúo con la presentación y explotación didáctica, durante uno de los primeros periodos de clase, de un vídeo disponible en *Youtube* que puede ayudarnos a que los estudiantes principiantes se den cuenta de lo mucho que tienen en común el griego y el español. Se titula "*Gracias Grecia*", hecho por estudiantes y profesores de un instituto español que presenta las muchísimas palabras que son iguales o casi idénticas en ambas lenguas, en diferentes campos. Creo que la explotación didáctica de este vídeo en clase puede hacer que los estudiantes estén más abiertos y relajados a la hora de aprender y aceptar el español como lengua extranjera, al verla como algo cercano a ellos. Con los estudiantes chipriotas no empezamos desde cero la clase de español. Este vídeo nos ayuda a que ellos mismos se den cuenta de todo lo que ya saben.



Material - Secuencia didáctica

Introducción

1. - Preguntas generales para los estudiantes:

- ¿Sabéis algo de español? ¿Sabéis alguna palabra?
- ¿Conocéis nombres de famosos hispanos o lugares donde se habla el español?

2.- Identificamos las imágenes/dibujos. Los nombres son idénticos (o casi) en ambas lenguas (griego y español).

Comprensión audiovisual

3.- Vemos el video de youtube: "*Gracias, Grecia*" *Nuestra herencia* ("*Thank you Greece*" *Our heritage*, Arístides Mínguez 2013) o una pequeña selección (7'10")

Puesta en común

4.- Completamos, con la ayuda de los estudiantes, el cuadro de vocabulario mencionado:

| Materias/Temas: | Términos/palabras: |
|-----------------|--------------------|
| 1- | |
| 2- | |
| 3- | |
| 4- | |
| 5- | |
| 6- | |
| 7- | |
| 8- | |
| 9- | |



| | |
|-----|--|
| 10- | |
| 11- | |
| 12- | |
| 13- | |
| 14- | |

Conclusiones

- ¿Sorpresas? ¿Muchas palabras comunes?
- ¿Quiénes hicieron el video? ¿Por qué? ¿Repercusiones?
- ¿Quiénes son los protagonistas?
- ¿Utilidad?

Transcripción

GRACIAS GRECIA (Greek subs)

<http://www.youtube.com/watch?v=Rc9RnwPXoJ0&safe=active>

Grecia sigue viva. Grecia está presente en muchos aspectos de nuestra vida cotidiana.
Sin que lo sepas hablas más griego de lo que piensas.

GRACIAS...

Por el alfabeto, por las matemáticas, por la historia, por las Termópilas, por Esparta.

Gracias por la ética, por Platón

Gracias por la isegoría, la lógica

Gracias por Sócrates,

Gracias por la dialéctica

Gracias por la filosofía

Gracias por la biblioteca



Gracias por las fotocopias

Gracias por la música, arte de las musas

Gracias por la armonía

Gracias también por ejemplo por el pentagrama, por el tono, el semitono

Por el triatlón, por el decatón, por la maratón, por las olimpiadas

Por la gimnasia, por el atletismo, por la política, por la democracia

Los padres de la medicina Hipócrates en Grecia y Galeno en el Imperio romano nos han dejado un legado de más de 75 mil vocablos. Un médico a lo largo de su carrera utiliza unos 25 mil

Ejemplo de ello tenemos:

Anatomía, bronquitis, broncoscopio, leucemia, radiostomía, antología, faringitis, artrosis, rinoplastia, radiografía, pronóstico y sinusitis...

Gracias Grecia por este legado...

Gracias por la gastronomía, por el aceite de oliva, gracias por los cereales

¡Gracias por el vino! ¡Por Dionisos! ¡Gracias Grecia!

Gracias por tus mitos

Gracias por los megas

Gracias por la tecnología

Gracias por Arquímedes, por Pitágoras, por Tales de Mileto, por la física, por el átomo, por la biología, por la arqueología, por el Partenón, por la geografía, por la mecánica, por el arte, por los capiteles, por los anfibios, por Fídias y por el dorio



Por la ecología, por la poesía, por la épica, por la lírica, por Homero, por la metáfora,
por la hipérbole, por el hipérbaton, por la astronomía, por la galaxia, por la arquitectura

Por Troya, por Esparta

Por el teatro, por la comedia, por la tragedia

Muchas gracias madre

Gracias

Bibliografía

Leontaridi, Eleni (2000). "Las raíces griegas en el español: una clasificación general". Επιστημονικές Δημοσιεύσεις διδασκόντων και Φοιτητών (pp.20-31)
Disponible en es.scribd.com/doc/59186041/

Pruneda, Pedro (2013). "Gracias Grecia - Nuestra herencia. " Video disponible en
<https://www.youtube.com/watch?v=Rc9RnwPXoJ0>

Ramo García, Arturo (1999). "Palabras griegas que forman parte de palabras en castellano". Disponible en www.aplicaciones.info/utiles/pala4.htm

Más recursos disponibles en la red

- Un reportaje de la television griega sobre el video "Gracias Grecia- Nuestra herencia" disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OmT4311w2SA>
- Un reportaje que incluye una entrevista con los autores del video, donde explican por qué lo hicieron: <https://www.youtube.com/watch?v=YiRSvCMMPoI>



EL FACTOR DE LA LENGUA MATERNA DE LOS ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Gábor Kövesdán

Universidad Politécnica y de Ciencias Económicas de Budapest

RESUMEN

En el aprendizaje, nuestros conocimientos anteriores determinan cómo interiorizamos la nueva información que queremos adquirir. Nuestra forma de pensar viene determinada por varios factores, siendo uno de los más importantes la lengua materna que hablamos, con la que expresamos nuestras ideas y sentimientos más profundos, más elaborados. Para facilitar el aprendizaje de nuevos conocimientos, como otro idioma, nos gusta identificar regularidades: buscamos analogías, oposiciones u otros tipos de relaciones con nuestros conocimientos ya existentes, para encajar así más fácilmente el nuevo material en nuestra idea previa del mundo.

PALABRAS CLAVE

Lengua materna, material personalizado

OBJETIVOS DEL TALLER

El objetivo de este taller es enfatizar la importancia de tener en cuenta la lengua materna del alumno y utilizar métodos y materiales personalizados así como mostrar algunos puntos de partida para tal efecto. Este taller toma como ejemplo la relación entre el español y portugués y muestra cómo se pueden explotar las analogías y las diferencias entre estos dos idiomas para enseñar español a hablantes de portugués con más eficacia. Las ideas demostradas se pueden generalizar y aplicar a alumnos de otras lenguas.

Introducción

Cuando tenemos que aprender nueva información, siempre intentamos relacionarla con nuestros conocimientos anteriores y utilizar éstos como punto de referencia. Así funcionamos por naturaleza; tenemos dificultades con los conceptos abstractos e interiorizamos más la información que tenga algún significado o alguna conexión más



próxima a nuestro mundo. Lo hacemos de forma inconsciente y a veces también a propósito: agrupamos los números de teléfono como más repeticiones o más lógica tenga, o utilizamos la imaginación para recordar mejor el sistema periódico¹.

El punto de referencia al que más nos remitimos es a nuestra lengua materna. Si algo nos parece muy incomprensible, decimos que nos *suen a chino* o si alguien no nos presta atención o no quiere entendernos, pensamos que *se está haciendo el sueco*. Como es sabido, “la relación que reúne en un signo lingüístico a un concepto y a una imagen acústica es arbitraria” (Quilis, Gutiérrez, Esgueva y Ruiz-Va 1988), es decir, que el concepto que evoca una palabra no tiene ninguna relación esencial con la sucesión de sonidos que forma su significante. De este modo, existen diferentes palabras (significantes) para un mismo concepto: *hombre* (español), *man* (inglés), *férfi* (húngaro), porque cuando una comunidad estableció una asociación entre una idea o concepto y una palabra (o secuencia sonora), lo hizo sin una razón que le motivara a ello². A pesar de ello, según la cercanía de los idiomas (familias de lenguas) se pueden encontrar similitudes en gramática y léxico. Por esta razón hay lenguas que resultan más fáciles de aprender que otras, según cuál sea la lengua materna del estudiante y por tanto, la cercanía existente entre su lengua vehicular y la lengua meta.

A continuación veremos algunas ideas del uso de la lengua materna en ELE para que el español no le *suen a chino* al nuevo alumno.

La propuesta

Este taller propone acercarnos al alumno a través de su lengua materna. Los estudiantes primero forman sus pensamientos en su lengua materna y después los traducen a la lengua extranjera que están aprendiendo. Sólo podrán evitar pensar en su lengua nativa cuando hayan conseguido un nivel bastante alto de la lengua extranjera. Por tanto, les podemos facilitar mucho el aprendizaje si les ofrecemos métodos de cómo hacer esa traducción interna. Estos métodos pueden consistir en listas de analogías, de opuestos u otro tipo de vínculos que les ayuden a organizar sus conocimientos de la lengua española mediante algún sistema lógico. Podemos destacar similitudes en la

¹ <http://almargendefermat.wordpress.com/2009/02/06/sistema-peryodico/>

² Quizá se podrían excluir de esta afirmación las onomatopeyas (tic-tac, miau, etc.) y las familias de palabras creadas por derivación, aunque no todos los expertos están de acuerdo en este aspecto.

pronunciación; correspondencia de estructuras gramaticales; o relaciones etimológicas que a veces ayudan a adivinar palabras desconocidas al cambiar la terminación de la palabra. Todo este material se puede organizar de forma sistemática, por ejemplo, utilizando tablas o listas de palabras. Las listas de *falsos amigos* son un ejemplo muy conocido que también encaja en este sistema.

Últimamente el tema de los materiales especiales para hablantes nativos de ciertas lenguas está de moda. La editorial De vecchi tiene un manual de portugués para hispanohablantes (Duarte 2007) que contiene reglas y explicaciones sumamente útiles. La editorial SGEL, dentro de su colección cuadernos de autoaprendizaje “*Contrastes*”, ha publicado varios manuales para ofrecer material de español a hablantes nativos de lenguas como el ruso (Guzmán Tirado 2009) y el húngaro (Ruppl 2006). Con todo ello, aún no hay demasiadas alternativas y todavía queda lugar para materiales que abarquen más lenguas o estas las lenguas anteriormente citadas con más detalle. Aparte de la disponibilidad de materiales, otra cuestión importante es que los profesores realmente integren estos métodos en sus clases y se demuestre su utilidad.

Este taller trata algunos aspectos del portugués en relación con el español, lo que puede resultar muy útil para crear materiales de ELE a hablantes de portugués. Pero esas ideas también se pueden adaptar a otras lenguas como punto de partida. Antes de ver los ejemplos concretos, vamos a aclarar un factor muy importante. Siendo ambas, el español y el portugués, lenguas románicas, es fácil encontrar muchas similitudes pero también muchas diferencias. Sería lógico pensar que este método sólo funciona entre lenguas tan parecidas como estas dos pero en realidad no es así. Lo importante es identificar cómo cierta estructura del español se puede expresar en otra lengua y esto mismo sirve como la base del material que se quiere realizar.

He aquí unas ideas breves para explicar español a hablantes de húngaro:

- Algunas palabras húngaras provenientes del latín se pueden traducir al español, cambiando la terminación: *opció – opción, porció – porción*, etc.
- El húngaro carece de la riqueza de los tiempos verbales del español pero es capaz de expresar la diferencia con partículas verbales: *supe – megtudtam, sabía – tudtam*, etc.

- El húngaro también carece del modo subjuntivo pero en muchos casos los subordinados cuyo verbo está en subjuntivo, se traducen al húngaro utilizando el condicional o el imperativo. Por tanto, los subordinados con tales verbos en húngaro, pueden sugerirle al estudiante que considere necesario el uso del subjuntivo: *Me gustaría si vinieras. – Szeretném, ha jönnél.*

Una idea alternativa podría ser hacer referencias a otras lenguas extranjeras que los alumnos conozcan. El inglés se puede utilizar en muchos casos y en los países del centro de Europa, los estudiantes frecuentemente aprenden alemán o francés antes de empezar con el español. Estas lenguas también pueden ser puntos de conexión para el aprendizaje de la lengua de Cervantes.

La pronunciación y la ortografía

El primer aspecto que veremos es la pronunciación de la grafía *s*. En español, esta grafía representa únicamente la fricativa alveolar sorda /s/. El caso del portugués es más complicado, pues la pronunciación depende del contexto de la grafía. Al comienzo de la palabra o en el caso de una grafía doble, también pronunciamos la fricativa alveolar sorda /s/. En los demás casos, el sonido se asimila al contexto, es decir, entre vocales representa la fricativa alveolar sonora /z/, delante de una consonante sorda será la fricativa postalveolar sorda /ʃ/, delante de una consonante sonora la fricativa postalveolar sonora /ʒ/ y como última letra de la palabra, la fricativa postalveolar sorda /s/. He aquí una tabla para resumir todos los casos:

| | Español | Portugués |
|---------------------------|-----------------|-----------------|
| Intervocal | casa /s/ | casa /z/ |
| Al comienzo de la palabra | salmón /s/ | salmão /s/ |
| Seguida por cons. Sorda | hostia /s/ | hóstia /ʃ/ |
| Seguida por cons. Sonora | capitalismo /s/ | capitalismo /ʒ/ |
| Al final de la palabra | quieres /s/ | queres /ʃ/ |
| Grafía doble | Ø | possível /s/ |

Nuestro segundo ejemplo es la ortografía de las grafías *c*, *ç* y *z*. Por un lado, en las dos lenguas tenemos la oclusiva velar sorda /k/ que se representa por la grafía *c* delante

de las vocales *a, o, u*, y con las combinaciones *que, qui* si se tiene que pronunciar delante de las vocales *e, i*. En este caso, la *u* no se pronuncia. Por otro lado, las grafías *z* y *c* del español y las grafías *ç* y *c* del portugués siguen la misma regla, con la excepción de que en español (septentrional) representan la interdental fricativa sorda /θ/ y en portugués la fricativa alveolar sorda /s/. La regla es que delante de las vocales *a, o, u* utilizamos la primera grafía, que en el caso de español es la *c* y en el caso de portugués es la *ç*, y delante de las vocales *e, i* utilizamos la *c*. Cabe añadir que en español hay unas pocas palabras en las que aparecen las combinaciones *ze* o *zi* pero su número es muy escaso. En portugués, la fricativa alveolar sorda /s/ también se puede representar con la *s* si aparece como primera letra de la palabra. Aun así, estas reglas normalmente son válidas y, conociendo una palabra portuguesa, nos ayudan a adivinar su correspondiente en español, por ejemplo: *cabeça* – *cabeza*. He aquí una tabla para resumir estas reglas:

| Español | | Portugués | |
|---------|-------------------|-----------|--------------------|
| ca /k/ | cabeza | ca /k/ | cabeça |
| co /k/ | conejo | co /k/ | coelho |
| cu /k/ | dificultad | cu /k/ | dificuldade |
| que /k/ | querer | que /k/ | querer |
| qui /k/ | quiosco | qui /k/ | quiosque |
| za /θ/ | cabeza | ça /s/ | cabeça |
| zo /θ/ | mazo | ço /s/ | maço |
| zu /θ/ | dulzura | çu /s/ | doçura |
| ce /θ/ | cerveza | ce /s/ | cerveja |
| ci /θ/ | cicatriz | ci /s/ | cicatriz |

La gramática

En cuanto a la gramática, el género de los sustantivos es un buen ejemplo para ver las regularidades. Los sustantivos españoles se pueden dividir en cuatro categorías: los que tienen el mismo género; los de la terminación *-aje*, que normalmente son femeninos en portugués pero admiten excepciones; los que tienen el mismo género, esto se puede notar por su terminación; y, por último, los que tienen distintos géneros pero la terminación no lo revela. En la siguiente lista veremos algunos ejemplos:

- Mismo género: el lápiz – o lápis, la piel – a pele, etc.
- Terminación *-aje*: el viaje – a viagem, el mensaje – a mensagem, etc.



- Géneros distintos pero marcados por la terminación: la copa – o copo, el mango – a manga, etc.
- Géneros distintos no marcados: el puente – a ponte, el árbol – a árvore, etc.

Otros temas muy interesantes, como base de comparación, son el uso de los verbos y estructuras verbales pero por falta de espacio, aquí no expondremos tal material.

El léxico

Para facilitar el aprendizaje del vocabulario, podemos crear listas de falsos amigos. Estas listas suelen ser divertidas para el estudiante, sobre todo si incluyen ejemplos de posibles equivocaciones graciosas. Esto motiva al estudiante y además es muy útil ya que ayuda a evitar situaciones de confusión. Aquí podemos ver una breve lista de falsos amigos. (La primera palabra corresponde al español y la segunda es el significado de dicha palabra en portugués).

- regalo – oferta
- oferta – saldo
- caderas – ancas
- silla – cadeira
- flecha – seta
- seta – cogomelo

Otra propuesta podría ser una lista de expresiones equivalentes. Por ejemplo, en español tenemos preferencia en decir «*estar seguro*» que «*tener certeza*» y sin embargo, el portugués tiene preferencia hacia «*ter certeza*». La expresión «*Perdone*» es muy universal en español, mientras que en portugués el verbo *perdonar* tiene matiz religioso. Además, hay tres posibles traducciones de esta expresión, dependiendo del contexto. La siguiente tabla enumera algunos pares de expresiones.

| Español | Portugués |
|-------------------|---------------------|
| Perdona / Perdone | Desculpa / Desculpe |
| Perdona / Perdone | Com licença |
| Perdona / Perdone | Faz favor |
| Estar seguro | Ter certeza |
| Jesús | Santinho / Santinha |
| Gracias | Obrigado / Obrigada |



Conclusión

Hemos visto varios ejemplos de cómo relacionar el español con el portugués. Los ejemplos mostrados han sido extraídos de diversas áreas de la lengua, como la ortografía, la gramática y el léxico. Se sugiere a los profesores que intenten ofrecer materiales de este estilo a los alumnos para hacer que el español les parezca algo próximo desde el inicio de su aprendizaje. Los conceptos son bastante universales y, como ya se ha comentado, se pueden adaptar y aplicar a otras lenguas aunque sean menos parecidas al español. La esencia de la metodología consiste en observar cómo ciertas estructuras españolas se expresan en otras lenguas. Como alternativa, también es posible hacer referencias a otras lenguas extranjeras que la mayoría de los participantes conozca.

Se espera que estos métodos para relacionar los nuevos conocimientos en español con la lengua materna del alumno faciliten el aprendizaje a los estudiantes y que logren así mejores resultados en un tiempo más breve. Así mismo, el esfuerzo reciente de las editoriales también demuestra la creciente importancia del tema que aquí se ha presentado.

BIBLIOGRAFÍA

Duarte, M^a. C. A. (2007). *Aprende y mejora rápidamente tu portugués*. De vecchi, Barcelona.

Guzmán Tirado, R. (2009). *Español para hablantes de ruso*. SGEL, Madrid.

Quilis, A., Gutiérrez, M.L., Esgueva M., Ruiz-Va, P., (1988). *Lengua española*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Ruppl, Zs. (2006). *Español para hablantes*



¿NOS VAMOS DE “VIAJE”?

Despoina Matsaridou

Academia de español “Despoina Matsaridou”

Universidad de Salamanca

RESUMEN

¿Cuál es nuestro papel en el aula de ELE como profesores de idiomas? ¿Somos sólo profesores o también de alguna forma embajadores de la cultura del idioma que enseñamos? ¿De qué modo podemos conseguir que nuestros alumnos, a través de la cultura, cambien de actitud respecto al estudio de una lengua?

La decisión de aprender un idioma está condicionada, en muchas ocasiones, por la obtención de un título o de un diploma. No obstante, parece que hay otros motivos por los que estudiamos una lengua extranjera (académicos, profesionales, aventureros...e, incluso, pasionales).

Aprovechando la posibilidad de poder participar en un concurso decidimos realizar un “viaje” virtual por la Comunidad de Castilla y León. A través de la investigación, el trabajo en grupo e intercambio de experiencias se puede conseguir por un lado conocer mejor una parte del territorio español y, por otro, despertar el interés de todos los participantes sobre la gran variedad cultural que hay en España.

PALABRAS CLAVE

Proyecto didáctico, viaje virtual, enseñanza de cultura y ELE, TIC, aprendizaje cooperativo, autonomía

OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA:

- Hablar de los diversos tipos de motivación del alumnado y de su explotación la hora de empezar a enseñar una LE.
- Reflexionar sobre nuestro papel como profesores en el aula de ELE.
- Fomentar la creatividad y la autonomía del alumno en la clase de ELE.
- Presentar la elaboración, el proceso y el resultado del proyecto didáctico titulado “Castilla y León”.

¿Nos vamos de “viaje”?



EXPLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA:

- Este proyecto didáctico es más una forma de demostrar que la cultura es un espacio amplio dentro del que caben muchos elementos como también el idioma y su enseñanza. Cualquier idioma, hoy en día, no se puede enseñar de forma aislada, a través de la explicación sólo de fenómenos gramaticales o del vocabulario según convenga.
- Además debe conectarse con su cultura; la cultura de un idioma se relaciona con lazos muy estrechos con todos los aspectos del término “cultura”, sea con mayúscula o con minúscula, y nuestra meta deberá ser conseguir que nuestros alumnos se dejen llevar por la belleza de todo lo que rodea a una lengua.
- En el marco de esta reflexión, nuestra intención pretende ser la de presentar a nuestros alumnos una zona de España (en nuestro caso era Castilla y León tal y como el concurso del III Congreso Internacional del Español), de dejarse llevar por su belleza natural y cultural con la esperanza de que todo eso les sirva de motivación y de impulso en su



viaje en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

- Hemos llevado a cabo este proyecto didáctico en horario fuera de clase para que fuera posible la participación de todos y estuvieran todos más relajados. De este modo, no lo identificaban como una clase, y así les parecería más una reunión entre amigos y conocidos. Además, para muchos también era su forma de desahogarse y de escapar de la rutina, por lo que un ambiente más distendido les ayudaba a participar más.



“El fascismo se cura leyendo y el racismo viajando”

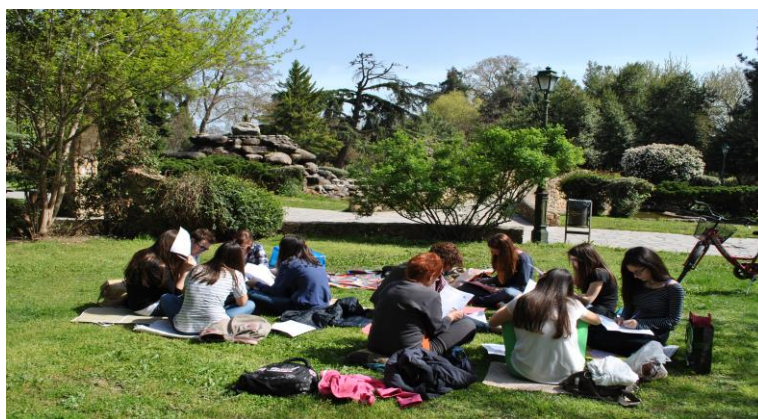
Miguel de Unamuno y Jugo

- Fases de elaboración: Empezamos por hacer un sorteo entre las personas que iban a participar. Una alumna de diez (10) años se encargó de facilitarnos informaciones sobre la Comunidad de Castilla y León y sobre cada una de las provincias en griego, ya que acababa de empezar las clases de español pero estaba tan animada y quería tanto participar. Los otros trece (13) participantes compartieron los 12 meses del año. Todos recibieron la tabla del mes que les correspondía junto con una lista de posibles actividades y un correo con enlaces de interés. Antes de todo, los participantes tenían sus billetes de avión con las fechas de su viaje y comentamos todos los aspectos relacionados con la realización de un viaje (qué documentos hay que llevar para ir a España, cómo facturar el equipaje, cuáles son las normas y las recomendaciones que se dan por megafonía. Todo esto permitía realizar un repaso del vocabulario relacionado con el viaje.) Cada semana que nos reuníamos ellos iban presentando a todos las actividades escogidas para siete (7) días. No sólo tenían que presentar la actividad sino también explicar al resto la razón por la que les interesaba tanto realizarla y todas las

informaciones necesarias (si se trataba de un museo, cuáles eran los horarios, el precio de la entrada, etc). El proceso se repetía hasta que tenían ya la tabla completa con una actividad por día. En cualquier momento de las presentaciones los participantes podían pedir a sus compañeros que les resolvieran cualquier tipo de dudas sobre las actividades escogidas. Después de haber cumplido ya las cinco (5) semanas y de haber conseguido todo el material, nos reunimos en el parque de nuestra ciudad y llevamos a cabo diversas actividades lúdicas inspiradas en dicho material; Preguntas con respuesta de verdadero/falso refiriéndonos a varios momentos del viaje, mapas de Castilla y León que había que colorear y completar con los nombre de las provincias, etc

- Se puede trabajar en clase (en grupos grandes, pequeños o incluso en una clase particular) la misma idea cambiando de destino o trabajando la misma temática (la gastronomía, los monumentos, las fiestas populares, etc)

- El resultado de dicho proyecto en el que participaron catorce (14) alumnos de nacionalidad griega fue que acabaron encantados de la belleza cultural de dicha comunidad y que ganamos un primer premio en la categoría “Profesor-Embajador” en el III Congreso Internacional del Español “El Español Global”.



ESTUDIANTES A LOS QUE VA DIRIGIDO

Alumnado variado en cuanto a la edad y al nivel de dominio del idioma. Según nuestra experiencia no fue posible que participaran alumnos sólo del nivel A1. Para alumnos del resto de los niveles es factible, a pesar de que el resultado dependerá del grado de dominio del idioma.



DESTREZAS:

- Expresión oral (los participantes tenían que exponer en cada reunión)
- Expresión escrita (los participantes iban preparando su material por escrito para poder luego exponerlo- tabla del calendario al final del documento)
- Comprensión auditiva (durante el proyecto didáctico tenían que escuchar grabaciones y ver vídeos promocionales de la zona hasta encontrar algo de su interés.
- Comprensión lectora (la investigación también incluía textos, páginas web,etc)

TIEMPO DE REALIZACIÓN (con los alumnos):

El período de realización fue de seis (6) sesiones de tres horas (3h) Duración total: Seis (6) semanas. Nos reuníamos todos los sábados, desde el momento que decidimos participar hasta una semana antes de que cerrara el plazo del concurso. Durante el primer encuentro nos hablamos de la idea y de los detalles, realizamos un sorteo para decidir durante qué mes viajarían a Castilla y León y recibieron todas las tablas que les correspondían. En el segundo, tercer, cuarto y quinto encuentro ellos iban presentando las actividades que escogieron llevar a cabo durante su supuesta estancia allí, intercambiando informaciones, recetas, opiniones, etc. En el último encuentro nos reunimos en el parque de nuestra ciudad para salir del aula y jugamos repasando las informaciones más relevantes de nuestro viaje.

MATERIAL NECESARIO PARA LA REALIZACIÓN:

- En clase: No es necesario ningún recurso , ya que los participantes se reúnen con el profesor y van presentando al resto del equipo los lugares o las actividades de su interés.
- En general: Todos los participantes deben disponer de un ordenador y de una conexión a internet.

Calendario



ENLACES DE INTERÉS

1. Castilla y León

http://es.wikipedia.org/wiki/Castilla_y_Le%C3%B3n
<http://www.jcyl.es/>
<http://www.youtube.com/watch?v=Sd8ZzCoRAmE>
http://http://www.youtube.com/watch?v=_95WhHyyx2s
<http://www.rtve.es/noticias/castilla-y-leon/http://>
http://ccaa.elpais.com/tag/castilla_y_leon/a/
<http://www.turismocastillayleon.com/cm/>

2. Valladolid

<http://es.wikipedia.org/wiki/Valladolid>
<http://www.youtube.com/watch?v=0TPFc8M1ZWA>
<http://www.youtube.com/user/VALLADOLIDTURISMO?feature=watch>
 (77 videos de Valladolid Turismo)
<http://www.info.valladolid.es/web/culturayturismo/oficinasdeturismo>



3.Salamanca

http://www.youtube.com/results?search_query=salamanca+turismo&oq=salamanca+turismo&gs_l=youtube.3..0.64647.68710.0.69082.17.13.0.4.4.0.229.1822.1j11j1.13.0...0.0...1ac.1.Z2Hr0_NInow
<http://www.salamanca.es/>
<http://es.wikipedia.org/wiki/Salamanca>
<http://www.youtube.com/watch?v=pKTGsPsVWYM>
<http://www.youtube.com/watch?v=FrgLwoVvrJg>
<http://www.youtube.com/watch?v=-m9TxpIdRY0>
http://www.youtube.com/watch?v=LeQw_fMpBVE
<http://www.eladelanto.com/index.php?news=37957>
<http://www.lagacetadesalamanca.es/>
http://www.youtube.com/watch?v=au_yIqybdEg

4. Ávila

<http://www.youtube.com/watch?v=YhiEG8PagWo>
<http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81vila>
<http://www.youtube.com/watch?v=FHLe2a1fs3A>
<http://www.jcyl.es/web/jcyl/Portada/es/Plantilla100Directorio/1248366924958/0/1142233503574/DirectorioPadre>
<http://www.youtube.com/watch?v=FxFWtOEWS3w>

5. Burgos

<http://www.youtube.com/watch?v=QCHCsVgusdI>
<http://es.wikipedia.org/wiki/Burgos>
<http://www.turismoburgos.org/>
<http://www.youtube.com/watch?v=CYPsL03AXFI>

6. Segovia

<http://www.youtube.com/watch?v=43X80qB7HwQ>
<http://www.youtube.com/watch?v=x2PDJFzBhmk>
<http://www.youtube.com/watch?v=fpPj0lFK8YM>
<http://es.wikipedia.org/wiki/Segovia>
<http://www.youtube.com/watch?v=DckH79PbHRo>
http://www.youtube.com/watch?v=CuYIfB5p_mk
<http://www.infosegovia.com/oficinaTurismo.asp>

7. León

<http://www.youtube.com/watch?v=uFHn9icZZHY>
<http://www.youtube.com/watch?v=qOgff8TxGcM>
<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=y1BYf2PczvY&feature=endscreen>
http://es.wikipedia.org/wiki/Le%C3%B3n_%28Espa%C3%B1a%29



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

8. Soria

<http://es.wikipedia.org/wiki/Soria>

http://www.youtube.com/watch?v=MD_G_1j8Mn4

9. Zamora

<http://es.wikipedia.org/wiki/Zamora>

<http://www.youtube.com/watch?v=2qPBtph5RhQ>

<http://www.zamora.es/lang/serviciosturisticos/9070/oficina-municipal-de-turismo>

10. Palencia

<http://www.jcyl.es/web/jcyl/Portada/es/Plantilla100Directorio/1248366924958/0/1142233537321/DirectorioPadre>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Palencia>

http://www.youtube.com/watch?v=IfKk_SNchDA

<http://www.youtube.com/watch?v=-0Qr7egGfdM>



Las V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre tuvieron lugar los días 13, 14 y 15 de junio de 2013 en el campus central de la Universidad de Chipre.

Fueron organizadas por el Área de Español del Centro de Lenguas de la Universidad de Chipre y la Asociación de Profesores de Español en Chipre (APECHI). Contaron con la colaboración del Instituto Cervantes de Atenas, la Embajada de España en Chipre, el Aula Cervantes de Nicosia y la Universidad Tecnológica de Chipre.

ORGANIZAN:



University of Cyprus
Language Centre



APECHI
ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE
LENGUA ESPAÑOLA - CHIPRE

COLABORAN:

