



**El alumno de ELE:  
un alumno extraordinario.  
Marco teórico y propuestas prácticas  
para trabajar en la clase  
de Español Lengua Extranjera (ELE)**

Edición a cargo de:  
Małgorzata Spychała  
Leonor Sagermann Bustinza  
Justyna Hadaś

El alumno de ELE:  
un alumno extraordinario.  
Marco teórico y propuestas prácticas  
para trabajar en la clase  
de Español Lengua Extranjera (ELE)

Edición a cargo de:  
Małgorzata Spychała  
Leonor Sagermann Bustinza  
Justyna Hadaś

Poznań 2013

**Edita / Wydawca:**

**Comité Central de las Olimpiadas de Español**

**Asociación Neofilológica Polaca**

Komitet Główny Olimpiady Języka Hiszpańskiego

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne

Al. Niepodległości 4

61-874 Poznań

[www.ojh.edu.pl](http://www.ojh.edu.pl)

**Esta publicación ha sido creada en el marco del proyecto**

**“Elaboración e implementación de un sistema complejo de trabajo con un estudiante superdotado”**

**(cofinanciado por el Fondo Social Europeo) previsto para los años 2010-2014.**

Publikacja powstała w ramach projektu

*„Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”*

*Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach  
Europejskiego Funduszu Społecznego w latach 2010-2014*



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓŁNOŚCI

**MINISTERSTWO  
EDUKACJI  
NARODOWEJ**



**OŚRODEK  
RÓZWOJU  
EDUKACJI**



**Polskie Towarzystwo  
Neofilologiczne**

**UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY**



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

**Edición científica / Redacción naukowa:**

**Dra. / Dr** Małgorzata Spychała

**Dra. / Dr** Leonor Sagermann Bustinza

Justyna Hadaś

**Colaboración / Współpraca:**

**Dr. / Dr** Antonio María López González

**Reseñador / Recenzent:**

**Dr. / Dr** Alfons Gregori i Gomis

**Corrección / Korekta językowa:**

**Dr. / Dr** Antonio María López González

Milena Moreno Jiménez

**Diseño de cubierta / Projekt okładki:**

Ewelina Fordońska

**Imprime / Druk:**

Zakład Wydawniczo-Drukarski Poligrafia s.c.

**Tiraje / Nakład: 800 ejemplares / egzemplarzy**

**ISBN: 978-83-89948-21-2**

Poznań, 2013

**EJEMPLAR GRATUITO / EGZEMPLARZ BEZPŁATNY**

**Maquetación, impresión y encuadernación / Przygotowanie do druku, druk i oprawa:**

Agnieszka Wawrzyniak Zakład Wydawniczo-Drukarski Poligrafia s.c.

## ÍNDICE

Prólogo	5
José Antonio Benedicto Iruiñ, Consejero de Educación de la Embajada de España <i>Congreso Internacional “El alumno de ELE: un alumno extraordinario”.</i>	
Discurso de apertura	9
<b>Primera parte. Marco teórico</b>	15
Małgorzata Spychała, Leonor Sagermann Bustinza, Justyna Hadaś <i>Las Olimpiadas de Español en Polonia y sus prioridades didácticas en el marco del primer trienio experimental (2010-2013)</i>	17
Renata Majewska <i>El alumno (super)dotado según las teorías de las diferencias individuales</i>	33
Encina Alonso <i>¿Leer para comprender o leer para evaluar?</i>	51
Antonio María López González <i>Aprender y enseñar a escribir en Español Lengua Extranjera</i>	67
Susana Martín Leralta <i>Fundamentos y retos didácticos de la comprensión oral en ELE</i>	85
Esther Barros Díez <i>El error y su tratamiento aplicado a la didáctica</i>	99
<b>Segunda parte. Buenas prácticas en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)</b>	113
Magdalena Amtmann, Renata Majewska <i>Algunos aspectos del desarrollo de la expresión oral dentro del marco de la preparación a las Olimpiadas de Español</i>	115
Katarzyna Lewicka <i>Propuestas didácticas para favorecer el aprendizaje de los alumnos superdotados en el aula de ELE</i>	127
Agnieszka Grzyńska <i>Trabajar con un alumno extraordinario o superdotado: ¿una prueba difícil de superar?</i>	137
Izabela Kuscielek <i>Tareas 2.0 como elemento motivador en el aprendizaje de ELE</i>	143
Carlos Barroso <i>La adquisición de la competencia gramatical a partir de una secuencia de clase centrada en la acción</i>	149

José Sardaña Polo	
<i>El alumno en las asignaturas troncales impartidas según las técnicas AICLE</i>	157
Irene Green Quintana	
<i>Materiales a la carta. El reto de preparar materiales para los alumnos de ELE en el contexto de las Olimpiadas de Español</i>	167
Jorge Martínez Jiménez, Pablo Barriada Rodríguez	
<i>Teatro y creación de cortometrajes: el uso de la expresión dramática en el aula de ELE</i>	183
<b>Tercera parte.</b> Propuestas didácticas: unidades de clase	199
<b>Unidad de clase 1</b>	
<i>El chocolate: el alimento de los dioses</i> (Nivel A2)	201
<b>Unidad de clase 2</b>	
<i>Ventajas y desventajas de vivir en una ciudad cosmopolita</i> (Nivel A2)	213
<b>Unidad de clase 3</b>	
<i>“Sin noticias de Gurb” de Eduardo Mendoza</i> (Nivel A2)	221
<b>Unidad de clase 4</b>	
<i>“¿Nos conocemos de algo?” Actividades de fijación y repaso de las formas verbales del pretérito indefinido</i> (Nivel A2)	233
<b>Unidad de clase 5</b>	
<i>El futuro de la tierra</i> (Nivel A2, B1)	241
<b>Unidad de clase 6</b>	
<i>Adicciones del siglo XXI</i> (Nivel A2, B1)	247
<b>Unidad de clase 7</b>	
<i>“Lo hago para que no me digas que no hago nada”. Actividades de fijación y repaso de las oraciones finales</i> (Nivel B1, B2)	255
<b>Unidad de clase 8</b>	
<i>“Instrucciones para subir una escalera” de Julio Cortázar</i> (Nivel B2)	263
<b>Unidad de clase 9</b>	
<i>Valores fundamentales de la sociedad occidental</i> (Nivel B1, B2, C1)	279
<b>Unidad de clase 10</b>	
<i>Los estereotipos sobre el clima en España</i> (Nivel B2-C1)	287
Biodatas	297

## Prólogo

El principal objetivo de esta obra es presentar una visión actualizada de los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera. En este sentido, nos complace que la presente obra constituya una de las primeras publicaciones en Polonia que tratan los temas propios de la didáctica de ELE, exponiendo y discutiendo técnicas que han sido, en su mayoría, experimentadas y evaluadas en la realidad escolar polaca. Esperamos, pues, que las aportaciones que hemos recogido en este volumen respondan a las necesidades de los profesores de español de nuestro país, dado que muy a menudo sus centros carecen de materiales didácticos de este tipo.

El equipo de autores está formado por investigadores, formadores de profesores y profesores en ejercicio, con muchos años de experiencia en la didáctica de ELE. Creemos que juntos hemos logrado afrontar una gran parte de los desafíos y problemas que preocupan a los profesores de ELE. Así, este libro está pensado para servir tanto a los estudiantes de didáctica de ELE como a los profesores y futuros profesores de ELE en Polonia y en otros países donde se enseña español. También puede ser útil a todos los que están interesados en la lengua española y a los que dedican su tiempo a la preparación de sus alumnos para las Olimpiadas de Español u otros exámenes.

El contenido del libro está organizado en tres partes que están concebidas de forma autónoma para que cada lector pueda consultar y profundizar en los aspectos que le interesen de manera sistematizada. La primera parte la abrimos con una breve presentación de los recursos didácticos elaborados durante las tres primeras ediciones de las Olimpiadas de Español en Polonia (2010-2013). Después, en los artículos siguientes se recoge una serie de reflexiones acerca del término *alumno superdotado o extraordinario*, junto con una visión detallada acerca del desarrollo de la competencia comunicativa de un alumno de ELE. Se trata, así, de clarificar algunos conceptos relacionados con la adquisición de tres destrezas: la comprensión oral, la expresión escrita y la comprensión lectora. En la cuarta destreza, la expresión oral, nos centramos particularmente en la parte práctica de este volumen. Ofrecemos sobre todo una selección de técnicas que han sido elaboradas a partir de las investigaciones hechas en los últimos años y puestas en práctica por los mismos autores. Termina esta primera parte con una reflexión sobre el papel del error en el aprendizaje de la lengua española, que consideramos un camino hacia el progreso en el desarrollo de la competencia comunicativa.

La segunda parte, “Buenas prácticas en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)” contiene métodos y recursos experimentados en la clase de español con alumnos de distintas escuelas. El Comité Organizador ha tenido el placer de conocer y colaborar con muchos excelentes profesores. Por eso, en las páginas que siguen podemos leer algunos de sus muy valiosos testimonios. Hay que apuntar que la diversidad de las técnicas que nos ofrecen estos profesores nos da una visión innovadora de las estrategias comunicativas que se pueden realizar dentro y fuera de la clase de ELE.

La tercera parte recoge un conjunto de propuestas didácticas –unidades o proyectos de clase– que han sido elaboradas básicamente para los profesores que están involucrados en la preparación de los alumnos para las Olimpiadas, pero que también pueden ser de utilidad para los enseñantes y aprendices en otros contextos. Aparte de eso, tenemos la convicción de que este material puede servir como una fuente de datos para los estudiantes de didáctica a la hora de preparar sus primeras clases de ELE. Los proyectos de clase que adjuntamos abordan temas muy variados, tanto desde la perspectiva cultural como lingüística.

Al final, incluimos la biodata de todos los autores que han intervenido en la redacción de este libro. En el transcurso de los tres años de las Olimpiadas hemos seguido los progresos de los alumnos pero también hemos observado la labor de sus extraordinarios profesores. Los límites del presente trabajo nos impidieron invitar a todos los profesores que participaron en la preparación de alumnos con buenos resultados en las Olimpiadas. No obstante, queremos subrayar que este proyecto no podría realizarse de manera tan exitosa sin el apoyo, la implicación y la motivación de todos los profesores comprometidos con las Olimpiadas.

Cabe recordar, además, que el Congreso Internacional “El alumno de ELE: un alumno extraordinario”, celebrado en Poznań (Polonia) los días 27 y 28 de septiembre de 2013, constituyó una actividad sin duda hermanada con la publicación que aquí presentamos, ya que dicho Congreso se inscribía también en el marco del proyecto “Elaboración e implementación de un sistema complejo de trabajo con un estudiante superdotado”, realizado en los años 2010-2014 y cofinanciado por la Unión Europea a través del Fondo Social Europeo.

Tanto durante las actividades realizadas en el marco del Congreso como a la hora de redactar este libro, no hemos pretendido dar respuestas unívocas y rotundas a la pregunta *qué es un alumno extraordinario (o superdotado) de ELE*, ya que, en nuestra opinión, cualquier alumno que aprende español es extraordinario en algún aspecto, y entre ellos, sin duda alguna, se hallan los que se presentan a las Olimpiadas de Español. Sin embargo, es menester tener en cuenta que el tema del alumno con altas capacidades ha sido objeto de estudio desde distintos puntos de vista y por diferentes autores.

Para concluir estas páginas de presentación, nos queda el placer de añadir una breve lista de agradecimientos. Tenemos que subrayar que organizar por primera vez en Polonia un Concurso Nacional de Español ha sido y sigue siendo un enorme desafío para el Comité Organizador. Hemos intentado poner en marcha unas Olimpiadas innovadoras y abiertas para todos los alumnos de ELE. Esto ha sido posible gracias a diversas personas e instituciones. En primer lugar, nos gustaría mencionar a la Consejería de Educación de la Embajada de España en Polonia y a sus empleados, que nos han apoyado y nos han transmitido su energía en cada momento. La ya exconsejera Nuria Domínguez de Mora fue la primera en mostrar una determinación y motivación que nos ayudó mucho a la hora de presentar el proyecto de las Olimpiadas de Español en el Ministerio de Educación. Estamos muy contentas de que su sucesor, José Antonio Benedicto Iruiñ, nos siga animando y apoyando con su equipo desde la Consejería de Educación, y de que respondiera positivamente a nuestra invitación de inaugurar el Congreso. Su discurso de apertura está incluido en el presente libro. También dirigimos nuestro agradecimiento a los representantes de las Embajadas que nos apoyaron a la hora de preparar la programación cultural e intercultural de las Olimpiadas. Recordamos, de una manera particular, a los Embajadores de Argentina, Colombia, Ecuador, España, Panamá y Perú.

Nuestra iniciativa debe muchísimo a la profesora Halina Widła, quien ha contribuido de manera muy significativa al desarrollo de las Olimpiadas desde su cargo de Presidenta de la Asociación Neofilológica Polaca (Polskie Towarzystwo Neofilologiczne), entidad organizadora de las Olimpiadas de Español. La organización de las Olimpiadas ha sido posible, además, gracias a la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań y al apoyo recibido por parte del Rector, de la profesora Teresa Tomaszkiewicz, decana de la facultad de Lenguas Modernas (Wydział Neofilologii) y del profesor Mirosław Loba, director del Instituto de Filologías Románicas (Instytut Filologii Romańskie). Otras personas que merecen nuestro reconocimiento especial son: Marek Woźniak, Mariscal de Wielkopolska, Ryszard Grobelny, Alcalde de Poznań, Artur Matejkowski, representante del Ministerio de Educación polaco, Marcin Woźniak, director del Hotel Andersia, Ewa Malec, directora de la librería ELITE; los encargados de las editoriales SGEL, EDELSA, DIFUSIÓN, y la Fundación SFERA, que nos secundaron en la divulgación y en el desarrollo de esta iniciativa; y también Jarosław Chudy del Instituto de Filologías Románicas (Instytut Filologii Romańskie).

Desde estas páginas deseamos expresar nuestra gratitud por el apoyo y los consejos que han sido muy valiosos para nosotras, a la hora de empezar la organización de las Olimpiadas, a todos los Institutos y Universidades de Polonia que han colaborado con nosotros durante todo este tiempo, especialmente al equipo del Instituto de Filologías Románicas (Instytut Filologii

Romańskiej) de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Ha sido, además, inestimable la colaboración voluntaria de los estudiantes de Filología Hispánica de este centro.

Siendo conscientes de que es imposible enumerar a todos, además deseamos dar las gracias a Renata Majewska de NKJO y I LO en Bydgoszcz, a Piotr Jankowiak de las Olimpiadas de Alemán y a Danuta Trawczyńska y Michał Rzepka de las Olimpiadas de Inglés. Aprovechamos también este espacio para agradecer a los medios de comunicación y en particular a dos periodistas que nos ayudaron en la promoción de nuestra iniciativa: Jan Koprowski de Polska Agencja Prasowa y a Wojciech Chmielewski de Radio Merkury.

Como es sabido, la realización del proyecto “Elaboración e implementación de un sistema complejo de trabajo con un estudiante superdotado” era y sigue siendo una labor de equipo. Por eso, quisiéramos agradecer su colaboración muy sinceramente a todos, destacando al Ministerio de Educación polaco, al Centro de Desarrollo de la Educación (Ośrodek Rozwoju Edukacji), a las Olimpiadas de Inglés, de Matemáticas y de Informática, esta última en *gimnazjum*<sup>1</sup>. Sin duda, quienes merecen nuestro especial reconocimiento son los miembros de los jurados del concurso, los autores de los programas y de los exámenes de las Olimpiadas, y los miembros de los Comités de las Olimpiadas de Español: el Comité Central, el Comité Científico y los Comités Regionales en: Bydgoszcz, Lublin, Łódź, Katowice, Cracovia, Poznań, Varsovia y Wrocław.

También queremos que quede anotado el más profundo y sincero agradecimiento a la señora Zofia Pisarek, nuestra especialista en finanzas, y a Filip Gołąb, especialista en nuevas tecnologías. Al final, nos queda el placer de dar las gracias a todos los autores de este volumen por la gran contribución tanto a nivel teórico como práctico en la didáctica de ELE. Esperamos que este libro sea un estímulo y un punto de referencia para todos los que trabajan o quieran trabajar con los alumnos de ELE, no solo a la hora de prepararles a las Olimpiadas.

El Comité Organizador:

Malgorzata Spychała  
Leonor Sagermann Bustinza  
Justyna Hadaś

Poznań, septiembre de 2013

---

<sup>1</sup> En el sistema educativo polaco actual, la enseñanza secundaria se divide en: *gimnazjum*, equivalente a un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y *liceum*, donde se cursan los estudios equivalentes al bachillerato español; cada una de estas etapas educativas dura tres años.

# CONGRESO INTERNACIONAL

## “EL ALUMNO DE ELE: UN ALUMNO EXTRAORDINARIO”

### DISCURSO DE APERTURA

José Antonio Benedicto Iruiñ

*Consejería de Educación en Polonia<sup>1</sup>*

Las jornadas dedicadas al tema: “El alumno de ELE: un alumno extraordinario” se desarrollan en el marco de las Olimpiadas de Español, que afortunadamente seguirá organizando el mismo equipo durante los próximos tres años.

Me permito un pequeño recuerdo a la iniciativa de mi antecesor Félix Herrero, quien ya hace 6 años empezó con las gestiones que, gracias también al trabajo de otra antecesora, Nuria Domínguez y de la Dra. Małgorzata Spychała, nos han llevado a disfrutar de esta estupenda iniciativa que son las Olimpiadas de Español y que hoy nos permite debatir sobre el tema que nos ocupa, gracias al enorme esfuerzo, arduo trabajo y gran tesón desplegado por todos ellos y sus respectivos equipos.

Desde que se me propuso participar en la inauguración de este Congreso, le he dado muchas vueltas a cuál podría ser mi aportación. Estoy ante un panel de gente experta y gran conocedora del medio del que aquí se va a hablar. Por mi parte, tengo que decir que conozco bien el mundo de la legislación educativa, ya que participé en la elaboración de la legislación educativa actualmente vigente en España, pero nunca he impartido clases; tengo una amplia experiencia en gestión, pero nunca me he reunido con padres para ver la evolución de los alumnos... en fin, no tengo experiencia sobre el terreno.

Después de leer las sinopsis de las distintas ponencias y darle vueltas a qué podría aportar, me ha llamado poderosamente la atención la discusión que se infiere de los resúmenes de estas ponencias entre dos conceptos: alumnos superdotados o alumnos, digámoslo así, dedicados. Los participantes de este evento tienen mucha más formación y experiencia que yo en este campo, y no me atrevería a avanzar afirmaciones científicas sobre este tema. Sin embargo, me gustaría compartir con vosotros la realidad que he visto en este país en relación con tres conceptos que saldrán mucho estos días: apoyo, implicación y motivación. Conceptos que, en mi experiencia polaca, han salido mucho a relucir y de los que he podido apreciar una efectiva puesta en práctica en el sistema educativo polaco y lo que le rodea.

---

<sup>1</sup> La Consejería de Educación en Polonia es la oficina del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en este país integrada en la Embajada de España en Varsovia.

No quiero plantear estas vivencias como una comparación con otros sistemas. Son simplemente experiencias que, por un motivo u otro, me han llamado la atención y me han hecho reflexionar sobre aspectos que pueden resultar de interés para lo que aquí se va a debatir estos días.

Cuando llegué a Polonia, hace ya algo más de un año, desconocía todo sobre el sistema educativo polaco, y tengo que decir que poco a poco me ha ido ganando. Es un sistema básicamente público y apoyado en un gran conjunto de valores sociales entre los cuales a mí me ha llamado más la atención precisamente lo relacionado con el apoyo, la implicación y la motivación.

Me gustaría empezar comentando mi sorpresa con el “Año Cero”. No entendía muy bien en qué consistía, no porque su contenido me resultara complejo, obviamente, sino porque me parecía un instrumento que exigía gran madurez e implicación. Madurez por parte de los alumnos, que dedican un año a adquirir fluidez en una lengua extranjera. Decidir apartar los estudios ordinarios un año, separarse de los compañeros y centrarse en un idioma para planificar así un futuro profesional determinado me parecía una decisión difícil y sobre todo madura, que pone de manifiesto la importancia del apoyo familiar y del sistema a los alumnos que adoptan esta opción. En este sentido exige también implicación y madurez de los padres, que deben asumir ese año extra de formación, e implicación del sistema educativo y de las autoridades, que deben asumir la financiación extraordinaria que supone un curso de estas características en un contexto económico cada vez más difícil para las administraciones públicas, que tienen mucho en que invertir y pocos recursos para hacerlo. En mi opinión, este curso cero, visto con la perspectiva de un año, es un elemento indicativo de un país que apuesta por la formación de sus ciudadanos y que planifica a medio y largo plazo. Es cierto que hoy en día el año cero está llamado a desaparecer, pero no me gustaría que esta situación nos hiciera ver las cosas de otra manera: el entorno económico y social del país ha cambiado mucho desde la regulación del año cero, y de cara a esa supresión las autoridades municipales, en un contexto de crisis, no están dudando en destinar fondos a la creación de secciones bilingües en los *gimnazjum* con el fin de formar alumnos que puedan después sacar el máximo provecho a una sección bilingüe. Prueba de ello es la reciente apertura este curso escolar de 15 nuevas secciones bilingües de español en diferentes ciudades del país.

Pero no es el año cero el único ejemplo que he podido observar de apoyo y estímulo al alumno. En el otoño pasado, acudí a Cracovia a la celebración del aniversario del centro donde está ubicada la Sección Bilingüe SB de español. Era el centenario y el director había organizado un gran acto en uno de los escenarios públicos de la ciudad con capacidad para unas 1000 personas. Esto me lo contó en una reunión el día anterior en la que no pude dejar de sorprenderme por la magnitud del acto, entendiendo, y así se lo dije, que la asistencia

era obligatoria para los alumnos. Ante mi sorpresa, me comentó que era voluntaria, y pensé para mis adentros: “Esto va a fracasar. Un día entre semana, una sala de 1000 personas y con asistencia voluntaria... imposible. Estaremos las 20 autoridades y poco más.” Decidí entonces preguntarle cómo pensaba llenar semejante aforo, ya que, si no había colegio y la asistencia era voluntaria, dudaba mucho de la presencia de los alumnos. Me contestó que me equivocaba. Que el acto se celebraría en torno a aquellos alumnos del centro que destacaban por sus diferentes habilidades: gimnasia, canción, fotografía, música, puesto que cada alumno haría algo en el escenario. Esto suponía, en su opinión, que los compañeros irían a verles, a apoyarles y a presumir de las virtudes de aquellos. “¡Qué ingenuo!” pensé yo, “¡cómo se nota que es nuevo!” Al día siguiente entendí que el ingenuo era, lógicamente, yo, que viniendo de fuera apliqué mi lógica a la de un país que tiene la suya propia. Y me encontré con que el teatro estaba lleno a rebosar, que los compañeros venían entusiasmados a ver y a aplaudir a los suyos, que cuando salía un chico de una clase los demás aplaudían a rabiar, y que la *envidía* de unos y la *vergüenza* de otros se quedaban en casa. Esto me ayudó a comprender los buenos resultados y funcionamiento de la educación en Polonia, a entender por qué en los últimos años ha subido tan rápido en los resultados del Informe Pisa: los alumnos no tienen miedo a destacar, antes al contrario, se les estimula, se valora la excelencia y encuentran espacio donde sentirse valorados y reconocidos.

Qué duda cabe que el apoyo de los compañeros es esencial en la motivación, el fomento de la calidad y de la excelencia. Ver a los alumnos excelentes como un ejemplo a seguir, como algo a imitar y como alguien a quien apoyar es una clave importante de su éxito. Esta clave el sistema educativo polaco, desde mi punto de vista, la tiene bien desarrollada. No sólo como una experiencia individual, sino también como una experiencia de conjunto, como implicación de todos los actores en el éxito educativo. En este caso podría comentar la situación del Liceo nº II Maria Konopnicka de Katowice, que ha llevado a este centro a convertirse el año pasado en la joya de la corona del programa de secciones bilingües. En primer lugar, un claro apoyo de la directora del centro, obsesionada por la excelencia, ejecutiva y con ideas claras sobre lo que quiere conseguir de la sección, apoyando a los alumnos y dándoles oportunidades. En segundo lugar, un equipo de profesores volcados no sólo en el día a día del centro, sino también en todo un conjunto de actividades extraescolares que desarrollan las capacidades de los alumnos, que les motivan y que crean equipo. En tercer lugar, una ciudad que apuesta por la educación bilingüe y que fomenta las actividades relacionadas con ella, ya que no sólo destina fondos a abrir un nuevo grupo de español en el Gimnazjum, sino que fomenta la cultura española y la difusión de la actividad de la sección, lo que redunda en beneficio de los alumnos y en su motivación. Y hablo de algo como ofrecerles la posibilidad de representar la obra de teatro en español que trabajan

para el concurso nacional, obra para cuya representación el ayuntamiento cede una sala y que pone de manifiesto el apoyo social, toda vez que durante dos representaciones se llena el teatro. En mi opinión, todos estos apoyos, toda esta implicación, puede explicar cómo en dos años este centro no sólo ha ganado el premio a la mejor sección del año, sino que además sus estudiantes quedaron finalistas del premio Giner de los Ríos, seis alumnos se encontraban entre los treinta y dos de todo el país que accedieron a la final de las Olimpiadas, y el grupo de teatro ganó el premio nacional de teatro en español representando a Polonia en el concurso europeo.

Hablar de esta experiencia es tan sólo poner un ejemplo, hay muchos más. Y en la línea de implicación colectiva me resulta gratamente llamativa la implicación de todo el sector educativo en que el alumno apruebe. Porque no es una implicación de ponerle un aprobado sin más. Es una implicación de que apruebe sabiendo, con conocimiento, dándole oportunidades y ayudándole casi hasta la extenuación, concienciados de que lo importante, más allá del aprobado como objetivo final, es que el alumno sepa, aprenda y mejore su formación.

Como también existe implicación de los padres y profesores aún más allá de lo ya comentado. De los primeros, a través de las asociaciones presentes en todos los centros, asociaciones que no sólo se implican en la vida diaria del centro, sino que van más allá, preocupándose por su financiación, buscando recursos y la mejora continua de los medios disponibles para la enseñanza. De los profesores, a través de la impartición de talleres, cursos extraescolares o realización de actividades formativas, pedagógicas o lúdicas en horario extraescolar y con frecuencia sin cobrar, con el mero afán de ayudar a sus alumnos a formarse.

No quisiera concluir sin traer a colación otro elemento que en esta línea de apoyo y motivación me ha hecho reflexionar también mucho. Es algo tan sencillo como los concursos y sus premios. En Polonia hay una enorme cantidad de concursos a todos los niveles: de curso, de centro, de ciudad, de región, nacional... y un largo etcétera. Concursos que prácticamente se extienden a todos los ámbitos y materias. Por dar alguna cifra, sólo en el ámbito de la enseñanza del español recibimos el curso pasado en la consejería más de 50 solicitudes de patrocinio de todo tipo de concursos. Estos concursos no son sólo la expresión de una actitud hacia la competencia y la excelencia, son también una expresión de la implicación del profesorado en la formación y progreso de sus alumnos. He podido observar que la mayoría de estas iniciativas son impulsadas y puestas en marcha muchas veces por los propios profesores, que quieren transmitir al alumno la pasión por la materia que enseñan, utilizando el concurso como elemento de motivación para adquirir un mayor conocimiento, para implicar más al alumno y para, conseguido esto, reconocer el trabajo realizado a través del premio. Es esta última parte la que más me intrigaba, ya que el premio y la competencia por conseguirlo puede ser un arma de doble filo que desincentiva

a algunos alumnos que puedan sentirse menos preparados y para los que la “calidad del premio” pueda ser un elemento desmotivador al pensar en la motivación extra de los compañeros que consideran mejores.

De nuevo una sorpresa, de nuevo la necesidad de mirar con otros ojos. El alumno polaco está acostumbrado a participar en concursos, y no sólo eso, sino que le gusta y quiere ganar. Pero quizás es aún más sorprendente esta actitud cuando se conocen los premios por los que compiten: unos plásticos para deslizarse por la nieve, una taza con el escudo de la escuela, una bandera de la escuela... en fin, premios que no son el motivo de la participación, y que hacen que destaque aún más, a los ojos de este espectador, el deseo de reconocimiento del alumno y el elemento de motivación que estos concursos suponen para él.

Desde mi punto de vista, el sistema polaco está lleno de lo que podría denominar buenas prácticas en el ámbito de la motivación y el reconocimiento. Avanzar siempre es posible, y hacerlo de la mano de expertos como los aquí presentes y centrándose en los mejores alumnos va a ser un reto interesante y sin duda va a generar un debate fructífero.

Volviendo al contexto de las Olimpiadas, y en nuestro caso concreto a las Olimpiadas de Español. Creo que son sin duda el ejemplo más claro de instrumento de motivación y excelencia para los mejores alumnos: los dedicados y los dotados. No sólo se exige del alumno unos amplios conocimientos culturales y dominio de la lengua, sino que además se le pone a competir con los mejores alumnos del país en su ámbito. Eso sí, en este caso también el premio es motivador en sí mismo: ese reconocimiento explícito del dominio de la lengua y cultura españolas a través de la exención de Matura<sup>2</sup> y del 100% de la nota son elementos nada desdeñables, pero no son gratuitos. Todos sabemos el nivel de esfuerzo que deben llevar a cabo los alumnos.

Las Olimpiadas de Español, y todo lo que las rodea, deben seguir adelante. El año pasado fue el último del trienio inicial, un trienio lleno de experiencias y de malos y buenos momentos para hacer madurar un proyecto que nacía con gran ilusión pero lógicamente carente de experiencia. Creo que todos podemos estar de acuerdo en que los resultados de estos tres años son unas olimpiadas extraordinariamente bien gestionadas, con excelentes resultados y con gran prestigio. Se presentan ahora otros tres años en los que esperamos consolidar el proyecto, y para lo que trabajamos buscando el mayor número de apoyos posibles. Desde la Embajada de España desde luego estamos comprometidos con este proyecto en el convencimiento de que, como ya he mencionado, estamos ante una de las grandes empresas de motivación, reconocimiento, divulgación y valoración de la lengua española y las culturas que la rodean.

---

<sup>2</sup> Examen de selectividad de ELE.



## *Marco teórico*



# **LAS OLIMPIADAS DE ESPAÑOL EN POLONIA Y SUS PRIORIDADES DIDÁCTICAS EN EL MARCO DEL PRIMER TRIENIO EXPERIMENTAL (2010-2013)**

Małgorzata Spychała

Justyna Hadaś

Leonor Sagermann Bustinza

*Universidad Adam Mickiewicz de Poznań, Comité Organizador de las Olimpiadas de Español en Polonia<sup>1</sup>*

**RESUMEN:** En el artículo se presentan varios recursos didácticos elaborados durante las tres primeras ediciones de las Olimpiadas de Español en Polonia, celebradas en los años 2010-2013. Teniendo en cuenta el carácter experimental de este primer trienio de existencia de las Olimpiadas, nos centraremos en una selección de herramientas, a partir del pilotaje realizado, cuyos resultados las hacen recomendables desde el punto de vista didáctico. Se resaltarán las siguientes prioridades previstas por el Comité Organizador: el fomento de la autonomía del alumno, el desarrollo de la competencia intercultural y la búsqueda de la equidad educativa.

## **1. El proyecto de las Olimpiadas de Español en Polonia (2010-2013) y su carácter experimental**

Las Olimpiadas de Español (o las OJH, de *Olimpiada Języka Hiszpańskiego*) son un concurso nacional de español para los alumnos de educación secundaria de toda Polonia. Los primeros tres años se desarrollaron dentro de un proyecto auspiciado por el Ministerio de Educación polaco<sup>2</sup> y cofinanciado por la Unión Europea (Fondo Social Europeo), en el marco del proyecto “Elaboración e implementación de un sistema complejo de trabajo con un estudiante superdotado” realizado en los años 2010-2014.

Esta iniciativa nueva en Polonia –un país con una larga y arraigada tradición de olimpiadas de diferentes asignaturas– en el año 2013 cumplió tres ediciones y en los años siguientes será continuada bajo la tutela del Ministerio de Educación polaco.

---

<sup>1</sup> Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Komitet Organizacyjny Olimpiady Języka Hiszpańskiego

<sup>2</sup> Bajo la tutela del Centro de Desarrollo de la Educación (ORE - Ośrodek Rozwoju Edukacji).

El proyecto fue apoyado por la Consejería de Educación de la Embajada de España y por varias embajadas de países hispanohablantes. La entidad organizadora de las Olimpiadas era la Asociación Neofilológica Polaca (Polskie Towarzystwo Neofilologiczne), cuya sede se encuentra en la Universidad Adam Mickiewicz de Poznan. Este concurso fue una respuesta a la creciente popularidad de español en Polonia, entre otros niveles, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Gimnazjum) y el Bachillerato (Liceum)<sup>3</sup>.

Las estadísticas de participación en las OJH (Tabla 1.) confirman esta tendencia ascendente. Vemos que cada año el número de alumnos y centros educativos participantes ha crecido.

	I OJH 2010-2011	II OJH 2011-2012	III OJH 2012-2013
Número de escuelas registradas	162	168	192
Número de alumnos participantes	Aprox. 500 <sup>4</sup>	1267	1465

**Tabla 1. Estadísticas de participación en las Olimpiadas de Español 2010-2013**

Las competiciones de las Olimpiadas se componen de tres etapas que son: la etapa escolar, la etapa regional y la etapa nacional (final). A los participantes se les exige conocimientos no solamente de lengua (las cuatro destrezas tradicionales, escuchar, hablar, leer y escribir) sino también de historia, cultura y literatura de los países hispanohablantes. La forma y el contenido de las olimpiadas se divide de la siguiente manera:

I etapa:

- Parte escrita: lengua (vocabulario, gramática, comprensión lectora). Nivel A2/B1.

II etapa:

- Parte escrita: lengua (vocabulario, gramática, comprensión lectora), historia y cultura. Nivel B1/B2.
- Parte oral: lengua y literatura.

III etapa:

- Parte escrita: lengua (vocabulario, gramática, comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita). Nivel B2+/C1.
- Parte oral: lengua y literatura, historia y cultura.

<sup>3</sup> En el sistema educativo polaco actual, la enseñanza secundaria se divide en: *gimnazjum*, equivalente a un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y *liceum*, donde se cursan los estudios equivalentes al bachillerato español; cada una de estas etapas educativas dura tres años.

<sup>4</sup> En la primera edición los alumnos no se registraban individualmente por lo cual los organizadores no disponen de datos exactos de todos los participantes de la primera etapa.

Los temarios de historia, cultura y literatura se modifican cada año, para permitir el conocimiento paulatino de la gran diversidad de las áreas del mundo hispanohablante. Cabe mencionar que las pruebas de la primera etapa pueden llevarse a cabo en formato papel o en formato electrónico. Este último es opcional. Las pruebas de la segunda etapa se realizan en formato electrónico en todas las regiones. Gracias al uso de las nuevas tecnologías, que sigue siendo una innovación en el marco de las Olimpiadas en Polonia, se agiliza considerablemente el proceso de corrección de trabajos en la primera etapa, así como la clasificación de los alumnos para la parte oral en la segunda etapa, ya que los resultados se obtienen inmediatamente.

Al primer trienio de la existencia de las Olimpiadas de Español se le atribuyó un carácter experimental. Es decir que el Comité Organizador estaba encargado de elaborar, implementar y evaluar numerosas herramientas innovadoras. Este pilotaje sirvió como punto de partida para una serie de recomendaciones que se debió plantear y luego presentar a las autoridades del Ministerio de Educación en Polonia. Se trataba de hacer hincapié en aquellas actividades que merecen ser continuadas en las siguientes ediciones del proyecto de la OJH y, además, que pueden ser tomadas como punto de referencia y seguidas en otras iniciativas. Las recomendaciones van dirigidas tanto a los organizadores de otros concursos nacionales como a centros educativos, profesores y alumnos.

## **2. Las herramientas didácticas y las tres prioridades didácticas de las OJH o los tres temas *transversales***

Las Olimpiadas de Español son mucho más que un concurso gracias a las numerosas herramientas didácticas elaboradas durante el proyecto. Estas herramientas han estado y siguen estando disponibles no solamente para las personas involucradas en el transcurso de las competiciones sino para todos los alumnos y profesores interesados. Entre estos recursos se pueden mencionar los talleres realizados en toda Polonia, diversos concursos adicionales de carácter individual o grupal, chats y entrevistas con expertos (docentes, investigadores, traductores), blogs, y centenares de materiales didácticos alojados en la Plataforma Moodle (unidades didácticas de clase, resúmenes de temas de cultura, historia y literatura, test, etc.) que tienen como objetivo ayudar a los profesores y a los alumnos tanto en los preparativos como en el desarrollo de la competencia comunicativa. Durante las tres ediciones pasadas, todas estas herramientas fueron evaluadas y, muchas de ellos, enriquecidas o modificadas.

El equipo organizador y sus colaboradores son un grupo de profesores centrados en el aspecto práctico de la enseñanza y docentes académicos comprometidos con el área de la didáctica del español como lengua extranjera (ELE). Por lo tanto, entre las principales preocupaciones que se han tenido en cuenta desde el principio han figurado las siguientes:

- El fomento de la autonomía del alumno,
- El desarrollo de la competencia intercultural,
- La equidad educativa.

Estas preocupaciones —y a la vez, desafíos— son tres temas *transversales* que han motivado la creación de la mayoría de las herramientas innovadoras, y que acompañan de una manera continua todas las iniciativas y actuaciones del Comité Organizador. Es más, las tres prioridades coinciden sustancialmente con los objetivos constituyentes del proyecto de las Olimpiadas (expuestas en su Reglamento). Entre ellos aparece como objetivo: “desarrollar las pasiones y formar las habilidades de autoaprendizaje, así como estimular la actividad cognoscitiva de los jóvenes más dotados”. Por lo tanto, la noción de *autonomía* es uno de los componentes cruciales desde el punto de vista de la preparación a las competiciones. Por otra parte, el siguiente objetivo, “ampliar y mejorar el nivel de conocimiento sobre los países hispanohablantes por parte de los alumnos”, alude al conocimiento cultural que sirve, según la convicción de las autoras de estas líneas, de base para el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales (constituyentes de la competencia intercultural). Finalmente, el punto del Reglamento que refleja la noción de la tercera prioridad, la equidad educativa, es el que habla de “ofrecer a los jóvenes la posibilidad de una rivalidad noble en el desarrollo de sus aptitudes”. Merece la pena aclarar que el principal objetivo de las Olimpiadas de Español era y sigue siendo “despertar y desarrollar entre el alumnado de las escuelas secundarias el interés por la lengua española”, según el Reglamento. Las prioridades didácticas expuestas en este artículo, giran en torno a esta finalidad primordial, siendo al mismo tiempo objetivos adicionales del proyecto. Más adelante presentamos cada una de las prioridades y sus respectivos recursos.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Aparte de estos tres temas transversales, el Comité Organizador se planteó desde los inicios del proyecto un cuarto objetivo prioritario: la calidad de organización y comunicación, que, sin embargo, tiene un carácter *extra-didáctico*. Por consiguiente, no forma parte del marco conceptual de este artículo. Es digno de mencionar que dentro de las Olimpiadas se han elaborado y experimentado toda una serie de herramientas de carácter innovador desde el punto de vista de la organización (test electrónicos; un sistema de registro de alumnos y escuelas y la descarga de documentos en línea, un perfil de Facebook y YouTube; una página web multifuncional; tres buzones de correo electrónico diariamente revisados, etc.).

## **2.1. Herramientas prioritarias desde el punto de vista del fomento de la autonomía de los alumnos**

Dentro del proyecto de las Olimpiadas se ha adoptado la definición más extendida sobre el concepto de la *autonomía del alumno*, de Holec (1981) y reconocida por otros autores (de Vecchi, 2000; Kumaravadivelu, 2003; Little, 1995; Wilczyńska, 2002, Aoki, 2002). Ser autónomo significa “asumir responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje” (Holec, 1981: 3). Ejercer esta responsabilidad comprende varias capacidades, entre otras:

- saber aprender de una manera independiente del profesor y fuera del aula,
- tomar decisiones concernientes a su propio proceso de aprendizaje,
- desarrollar un pensamiento crítico hacia el propio proceso de aprendizaje,
- saber reflexionar y comprometerse (*learner reflection* y *learner involvement* en la terminología de David Little, 2000),
- seleccionar los contenidos y los materiales por aprender,
- utilizar herramientas y estrategias de aprendizaje,
- saber autoevaluarse.

El alumno, cuando toma la decisión de participar en las Olimpiadas, tiene que organizar un plan de preparación para el concurso para un período de tiempo bastante prolongado. Este trabajo implica, entre otras cosas, el reconocimiento de sus puntos fuertes y débiles desde el punto de vista tanto didáctico (*qué es lo que ya sé y qué es lo que debo aprender*), como psicológico (por ejemplo: *mi miedo a hablar en público*). A partir de ahí, —con el apoyo del profesor, preferiblemente— se seleccionan los contenidos, se buscan los materiales y se planifica el proceso de autoaprendizaje, tomando en cuenta varias estrategias y técnicas educativas.

### **2.1.1. La Plataforma Moodle de las Olimpiadas**

Una de las herramientas cuyo objetivo principal es apoyar a los alumnos en su aprendizaje independiente, tanto en sus preparativos para las competiciones como en el aprendizaje de ELE y de las culturas de los países de habla hispana (fuera del concurso principal), es la Plataforma Moodle. En este espacio e-learning de las OJH se encuentran los siguientes materiales: test online, materiales sobre cultura (literatura, política, historia, sociedad), entrevistas y chats, unidades de clase.

Gracias a la Plataforma, los alumnos pueden llevar a cabo un *autoaprendizaje* y una *autoevaluación* a través de numerosas actividades preparadas por los profesores y expertos, como también mediante la realización de las pruebas de las ediciones anteriores del concurso. Las tareas para su realización individual (p.ej. de literatura, cultura, historia, lengua) incluyen una clave de respuestas. Los alumnos también pueden descargar muchos

materiales que sirven para explorar, de una manera individual, ciertos contenidos del área de historia, cultura y literatura. He aquí algunos ejemplos de los temas elaborados: *Mujeres destacadas en América Latina; Un país en la mochila: geografía y tradiciones de la Península Ibérica; Una visión crítica de la realidad social española: de la generación del 98 a la posguerra.*

Las unidades de clase, las transcripciones de chats y entrevistas con expertos, son otros materiales que se pueden encontrar en la Plataforma Moodle. Los alumnos y sus profesores pueden acceder a unidades o proyectos de clases enteras. Los que no han podido participar en los talleres o chats pueden seguir sus contenidos en línea.

El acceso ilimitado (una vez registrados) y la posibilidad de conectarse a cualquier hora es un aspecto que propicia la autonomía del aprendizaje porque los alumnos pueden trabajar según un *ritmo* elegido individualmente y tomar sus propias *decisiones* acerca del lugar, el tiempo o la intensidad de su aprendizaje. La Plataforma Moodle cuenta en el momento de la publicación de este artículo con alrededor de 1500 usuarios.

Es muy importante resaltar que los materiales del espacio e-learning están diseñados para servir como guías y no *biblias* o manuales. Es decir, que contienen pautas, consejos, tareas, enlaces, bibliografías, inspiraciones y no respuestas inequívocas. Los materiales descargables requieren *reflexión y selección* por parte del alumno y lo incitan a la búsqueda de otros datos y fuentes de información. Es decir, que su papel es el de facilitar el acceso a una elaboración de ciertos contenidos y no monopolizar estos últimos.

### **2.1.2. Los chats y entrevistas con expertos**

Otra iniciativa que fomenta la autonomía del alumno son los chats y las entrevistas. Durante el proyecto del trienio 2010-2013 se realizaron chats y entrevistas en los cuales podían participar todos los alumnos interesados. Los temas de estas actividades se hacían públicos mediante la página web de la OJH ([www.ojh.edu.pl](http://www.ojh.edu.pl)) y el perfil de la OJH en Facebook. Las personas interesadas podían mandar sus preguntas a los expertos para que ellos respondieran a las dudas en las entrevistas realizadas por los organizadores de la OJH. Lo mismo sucedía en el caso de aquellas personas que no podían participar en los chats, realizados en Facebook el día y la hora previstos. Los interesados enviaban sus preguntas para que se formularan durante el debate. Quienes podían participar en los chats en línea interactuaban directamente con los expertos. En estas actividades se habló, entre otros, del muralismo mexicano, de la transición democrática en España, y del cine español actual.

En primer lugar, los chats con expertos (de una manera similar a las entrevistas) permiten que el profesor deje de tener el monopolio de información y que una parte importante del aprendizaje se realice *fuerza del aula*. Se incita al alumno a buscar otras fuentes

de información (de tipo extraescolar) –en este caso, los expertos–, y a confrontar con éstas los conocimientos ya adquiridos (gracias a los libros, al profesor o a otras fuentes).

En segundo lugar, los chats están pensados para que el alumno haga hincapié en los aspectos o partes del contenido que considera difíciles para él mismo, poco claros o especialmente interesantes. Es decir, los *selecciona* de una manera individual y *reflexiona*, en vez de simplemente aprender de memoria.

Además, la participación en los chats, así como en otras formas de debate, incita a pensar de una manera *crítica*, especialmente en el caso de los temas polémicos o complicados (la mayor parte de los temas de los chats y entrevistas). Finalmente, se produce un *compromiso* por parte del alumno y su activación en una situación comunicativa. Esto se consigue parcialmente porque para participar en el debate (chat) se utiliza un medio considerado ameno y muy accesible por muchos alumnos, Facebook. El hecho de comprometerse con una tarea por parte del aprendiente influye positivamente en el fomento de la autonomía (Little, 2010).

Existen otras herramientas que están diseñadas para impulsar la autonomía del alumno. Entre ellas se cuentan *los concursos* individuales y en grupo (que permiten desarrollar una división del trabajo y fomentar el compromiso o la reflexión de los alumnos) o *el blog*, que crea la oportunidad de interactuar con los autores, consiguiendo así una forma individualizada de aprendizaje y de comunicación en la lengua aprendida.

## **2.2. Herramientas prioritarias desde el punto de vista del desarrollo de la competencia intercultural**

La competencia intercultural es un conjunto coherente de conocimientos, habilidades y actitudes. Es decir, que un hablante intercultural es alguien que tiene los *conocimientos* de una o, preferiblemente, varias culturas e identidades sociales, la *capacidad* de descubrir y relacionarse con gente nueva de otros contextos y una *actitud* abierta, tolerante y, al mismo tiempo, reflexiva, según Byram y Fleming (1998), Spychała (2009) y Hadaś y Spychała (2012).

Aunque, a la luz de esta y otras definiciones, la competencia intercultural va mucho más allá de los conocimientos, o sea el saber (*savoir*), este componente se debe tratar como una base necesaria para desarrollar las habilidades (*savoir faire*) y las actitudes interculturales (*el savoir être*). Por lo tanto, el acercamiento a las distintas culturas de los países hispanohablantes contribuye de una manera significante al desarrollo de la competencia intercultural.

El objetivo principal de las Olimpiadas en el contexto de la competencia intercultural consiste en ayudar a los alumnos a *descubrir, comprender y comunicarse* con nuevas culturas. En el nivel de los conocimientos, en vez de proporcionar información para memorizar, se trata de sensibilizar al alumno a una gran diversidad y riqueza del mundo hispano, inspirándole a conocer mejor sus múltiples y complicadísimas facetas.

Por añadidura, consta subrayar que en la programación de las Olimpiadas los elementos culturales aparecen tanto en la parte de Cultura e Historia como en los llamados *temas generales* que tratan las cuestiones actuales sociales y políticas de España y Latinoamérica. Se trata de dos esferas estrechamente ligadas a la cultura de una sociedad, entendida como un conjunto de bienes materiales y no materiales creados por la humanidad (Czarnowski, 1956). También en *la parte dedicada a temas de literatura* vemos que el alumno debe adentrarse en el contexto cultural de los protagonistas. En breves palabras, el alumno (en colaboración con su profesor, en muchos casos) tiene que trabajar –es decir, conocer, debatir, interpretar– varios elementos culturales, prácticamente a nivel de todas las partes del Programa (menos la parte meramente lingüística en los test escritos).

### **2.2.1. Los talleres**

Una de las herramientas aprovechadas en el proyecto de las Olimpiadas, teniendo en cuenta los objetivos anteriormente expuestos, fueron los talleres dedicados tanto a los alumnos como a sus profesores. Estos encuentros se llevaron a cabo durante dos años a una escala nacional considerable: más de cuarenta talleres impartidos en ocho sedes regionales. Después de cada encuentro se elaboró un resumen, que está disponible en la Plataforma Moodle tanto para los participantes en los talleres como para las demás personas interesadas. Como en el caso de muchas otras iniciativas en torno a las Olimpiadas de Español, la inscripción también estuvo abierta a toda la gente interesada.

El carácter intercultural de los talleres consistía, obviamente, en que éstos permitían adquirir *conocimientos* de múltiples aspectos de las culturas de los países de habla hispana. Además, la forma interactiva y dinámica de estas clases (requisito exigido a los profesores encargados de impartirlas) también *despertaba el interés* por las culturas y sus manifestaciones, como el cine, la música, la literatura; por los temas históricos, políticos y sociales, la vida cotidiana de los hispanohablantes y su mentalidad; lo cual influyó en el desarrollo de una actitud abierta hacia la diversidad cultural. Otra ventaja que conllevaba esta herramienta era la posibilidad de *reflexionar* acerca de las culturas meta y la propia (comparar y discutir), una de las habilidades esenciales de un hablante intercultural. Además, la participación activa de los alumnos determinaba *un compromiso* con el trabajo en grupo, con el diálogo y con las tareas interculturales. Finalmente, muchos de los asistentes tuvieron

la posibilidad de emprender un verdadero *diálogo* intercultural con los hablantes nativos, conocedores y a la vez representantes, de las realidades culturales en cuestión.

### **2.2.2. El blog cultural y otras iniciativas culturales: foro, el perfil de Facebook y la sección *Actualidad***

Se trata de herramientas que se han puesto a disposición de los profesores, alumnos y otras personas interesadas en participar de manera activa en un intercambio de información sobre los diferentes aspectos del mundo hispanohablante. El foro permite abordar una gran variedad de temas que depende de los intereses personales de los miembros del foro. La sección *Actualidad* proporciona información sobre las actividades relacionadas con el ámbito hispanohablante que se realizan en diferentes ciudades de Polonia. La red social Facebook, posibilita un rápido intercambio de información que constituye un canal paralelo a la página web y a la correspondencia electrónica.

Todas estas herramientas, encabezadas por el blog cultural, permiten al alumno un acceso a una *polifonía* de miradas, opiniones y actitudes acerca de las culturas hispanas. El blog, en vez de proponer una mera lectura, es una invitación al *diálogo* [mediante las entradas (posts) y comentarios] con sus autores y otros usuarios (estudiantes de filología española y otros alumnos) para profundizar de una manera activa los conocimientos, intercambiar información y opiniones. La sección de actividades –también la página de Facebook de las OJH y el blog– ofrecen posibilidades de poder enterarse de los eventos culturales en toda Polonia. La participación en estas actividades culturales da la posibilidad de sumergirse en la riqueza cultural hispanohablante. Además, mediante todas estas formas de comunicación se facilita un intercambio de *fuentes de información* (enlaces, blogs, foros, perfiles en Facebook y páginas web), verificadas por especialistas que garantizan su idoneidad.

Obviamente, también otras herramientas didácticas de las Olimpiadas, como los chats o una gran parte de los materiales de la Plataforma Moodle, sirven para cumplir con la misión de promocionar la gran variedad cultural de los países hispanohablantes. Entre ellos están los materiales que trabajan el tema de los estereotipos, un contenido crucial para abordar las diferencias y similitudes entre los sistemas culturales de una manera profunda y no superficial. Los materiales ofrecidos en este espacio e-learning son interactivos (hojas de actividades, hojas de respuestas), con fotos, imágenes, enlaces a videos y fuentes de información, lo cual debe contribuir al desarrollo de una actitud positiva hacia los contenidos y sus respectivas culturas.

### **2.3. Herramientas prioritarias desde el punto de vista del fomento de la equidad educativa**

La tercera prioridad, la noción de la equidad educativa, la entendemos –desde la perspectiva de las olimpiadas– siempre conjuntamente con el tema de los talentos. Este último, en la tradición escolar polaca solía ser entendido de una manera elitista. A nuestro entender, la equidad educativa consiste en propiciar la igualdad de oportunidades en la educación, de manera que permita a todos los individuos la identificación y desarrollo de sus capacidades o talentos. En otras palabras, proponemos una definición igualitaria y no elitista del talento (Hadaś, Sagermann Bustinza y Spychała, 2013).

En grandes líneas, el motivo central del sistema de las olimpiadas escolares polacas reside en premiar la excelencia (el talento) ya identificada pero, generalmente, no contribuyen a una mejor identificación de talentos o altas capacidades de los alumnos. El acceso a las olimpiadas sigue siendo limitado, tanto a nivel de inscripción (los profesores nombran a los alumnos cuyos talentos ya han sido identificados y cuyas altas capacidades se reflejan en sus notas), como a nivel de calificación a etapas superiores. Como ya hemos observado :

Entre los participantes registrados predominan alumnos de escuelas percibidas comúnmente como prestigiosas. Es más, aun cuando se presentan concursantes de varias escuelas, los que se califican a las etapas superiores son, en su vasta mayoría, alumnos de un grupo muy pequeño de escuelas especializadas [Najwyższa Izba Kontroli, 2007: 30]. En el caso del español, se trataría de las secciones bilingües (Hadaś, Sagermann Bustinza y Spychała, 2013).

Por eso, las Olimpiadas se anteponen como objetivo incluir a cuantas más personas en el proceso de identificación de talentos, capacidades, intereses o pasiones. Animar a cada vez más alumnos a participar crea oportunidades de identificar talentos y no solamente premiar las capacidades anteriormente detectadas y aprovechadas (por los profesores o pedagogos) en la escuela materna. En esto consistiría, entre otras cosas, la igualdad de oportunidades en la política hacia el talento.

Joseph Renzulli (2005), una autoridad en la investigación acerca de los alumnos de altas capacidades, defiende la convicción de que el sistema de identificación de talentos no puede basarse únicamente en las notas sino también en otros factores humanos, a través de unos métodos más flexibles (“through the use of a more flexible range of identification criteria”) (Renzulli, 2005: 7). En su propuesta sistemática de cambio, Renzulli aboga por la creación de un ambiente favorable a la acción y cooperación entre los alumnos y sus profesores mediante proyectos y tareas; un sistema de identificación que tome en cuenta no solamente las notas o los resultados de los test. Esta alternativa –la de apostar por la acción

e interacción, en forma de proyectos que propicien la manifestación de un talento— es también compartida por los realizadores de las OJH.

### **2.3.1. Los concursos adicionales de las Olimpiadas**

Los concursos organizados en el marco de las Olimpiadas son iniciativas complementarias en las que pueden participar todos los alumnos interesados. A lo largo de las tres primeras ediciones de las Olimpiadas se propusieron diferentes fórmulas. Durante la primera edición se organizó el concurso literario titulado: *Tras las huellas del maestro* que consistió en escribir un capítulo adicional o un final alternativo de una de las novelas de tres autores dados. *El concurso del cartel de las Olimpiadas de Español* consistió en elaborar un cartel que representara el proyecto mismo. En la segunda edición de la OJH se propuso un tercer concurso, esta vez destinado a clases enteras u otros colectivos de alumnos, lo que realmente permitió dinamizar el trabajo de diferentes grupos. *En un lugar de Polonia* fue un concurso en el que había que proponer una guía o folleto que incitara a visitar uno de los muchos atractivos del país natal de los participantes. Entre los requisitos estaban la creatividad y el trabajo en equipo. La iniciativa ha cumplido con las expectativas igualitarias ya que entre los ganadores hubo grupos de alumnos que apenas tenían un nivel A1. Además se demostró que una serie de estereotipos sobre algunas ciudades polacas eran falsos. En la tercera edición se continuó el concurso con el tema de *En un lugar de Ecuador* con el mismo éxito. Los grupos ganadores recibieron diplomas y premios que estaban pensados como aporte a su aprendizaje de español (libros y diccionarios, entre otros). Los trabajos fueron presentados por representantes de los grupos ganadores en la velada cultural que se llevó a cabo durante las competiciones de la tercera etapa de cada edición de la OJH.

Todos los concursos convocados fueron una alternativa para las competiciones oficiales, con lo cual servían para motivar a los alumnos que a menudo no ganaban (o ni siquiera participaban) en las competiciones principales. Pero la equidad reside no solamente en que la participación esté abierta para todos, independiente del nivel de español que representan, sino también en el carácter mismo de las actividades que promueven. Los concursos integran pues en su fórmula el enfoque por tareas (donde los alumnos trabajan a largo plazo para producir una tarea final)<sup>6</sup>. Como en el mencionado enfoque, la atención de los aprendices, aunque requiere la manipulación de L2, se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma, lo cual permite una identificación del alumno con la tarea y una integración de sus destrezas. Al mismo tiempo, la división del trabajo en el grupo permite la especialización en las actuaciones de los individuos. En consecuencia,

---

<sup>6</sup> Dicha característica concierne a los concursos de la serie *En un lugar de...*

se crea un ambiente favorable para una mejor identificación –por parte del profesor que trabaja con ellos– de las capacidades, intereses y talentos de los alumnos y también de su desarrollo lingüístico y/o comunicativo<sup>7</sup>.

### **2.3.2. El campamento de verano**

En el marco de la segundas Olimpiadas 2011-2012 se organizó en Żerków (Wielkopolska) un campamento de verano. La intención del evento fue premiar a aquellos alumnos que obtuvieron buenos resultados durante las pruebas de la primera y la segunda etapa, durante la segunda edición de la OJH, pero que no lograron acceder a las siguientes etapas. Se envió la propuesta de inscripción a los alumnos que no pertenecían a secciones bilingües para darles la posibilidad de comunicarse durante los diez días que duraba el campamento en español. Se trataba de dar la oportunidad a todos aquellos que tenían pocas horas de español en sus escuelas.

Durante el campamento se realizaron clases de lengua, cultura, historia y literatura, así como reuniones con la finalidad de intercambiar opiniones sobre una selección de películas en lengua española, una excursión a la ciudad de Poznań guiada en español, talleres culinarios y otras actividades lúdicas, que se intercalaron en el proceso de aprendizaje.

A partir de la experiencia del grupo de alumnos que participó en el campamento, se crearon materiales complementarios y unidades de clase que se pusieron al alcance de todos los interesados en la Plataforma Moodle. Cabe mencionar que la temática de los materiales trabajados durante el campamento estuvo vinculada con el temario de la siguiente edición –la tercera– de las Olimpiadas de Español. De esta forma, tanto profesores como alumnos de todas las escuelas pudieron acceder a materiales complementarios que facilitaron la preparación.

## **3. Conclusiones**

La puesta en práctica de las tres prioridades transversales ha sido un proceso largo y sistemático. Las herramientas fueron sometidas a una evaluación llevada a cabo por los alumnos y profesores (encuestas entregadas en los talleres y en la II y III etapa de las competiciones en sus respectivas ediciones) y los resultados se tomaron en cuenta a la hora de implementar modificaciones o formular las recomendaciones. Todas las iniciativas expuestas en el artículo merecen –en vista de los resultados de dicha evaluación– ser continuadas

---

<sup>7</sup> Más sobre el valor equitativo de los concursos en Hadaś J., Sagermann Bustinza, L. y Spychała M. (2013)

en el siguiente trienio. No obstante, hay que subrayar que su continuación dependerá de los fondos financieros de los que dispongan los organizadores, por lo cual no se realizará campamentos de verano y otras iniciativas se efectuarán a una escala menor en los años 2013-2016.

La realización de todos los propósitos didácticos fue fruto de la colaboración de un numeroso grupo de personas expertas y apasionadas, que participaron en la creación de materiales, dirigieron los encuentros y los talleres, acudieron a los chats como expertos o se encargaron de manejar los concursos. Gracias a todo esto, se ha construido la *Plataforma Moodle* de las Olimpiadas, una herramienta duradera que, por su carácter polifacético y multifuncional puede servir de apoyo a los alumnos y profesores durante varias ediciones. Hacemos aquí hincapié en el papel de esta herramienta, ya que es la que recoge los resultados de muchas otras iniciativas, mejor refleja y responde a las tres prioridades que acompañan al proyecto: el afán de igualar las oportunidades, impulsar la autonomía en el aprendizaje y promocionar la variedad cultural. El único requisito de acceso es registrarse en la plataforma. Esta herramienta, adaptada a todos los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) cubre una gran variedad de intereses de los alumnos y ayuda a superar un amplio abanico de problemas individuales de aprendizaje.

Finalmente, el éxito potencial de todas las herramientas construidas a lo largo del proyecto y su influencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos depende del grado del compromiso de los profesores, que pueden propugnar la descarga y el uso de los materiales y la participación en los eventos adicionales. Un notable desafío para los organizadores es también informar de una manera metódica a los profesores y a sus alumnos de la disponibilidad y del valor de las herramientas, propósito al que, esperamos, puede contribuir también el presente artículo.

## BIBLIOGRAFÍA

- AOKI, Naoko (1999): «Affect and the Role of Teacher in the Development of Learner Autonomy», en J. Arnold (Ed.) *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 142-152.
- BYRAM, Michael y Michael FLEMING (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación”, (en línea). *Centro Virtual Cervantes*, Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (Última consulta: 10 de noviembre de 2013).
- HADAŚ, Justyna y Małgorzata SPYCHAŁA (2013): *La competencia intercultural y la interpretación de diferencias culturales: propuestas didácticas realizadas durante la II Olimpiada de Español en Polonia*, XXIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Girona (en prensa).
- HADAŚ, Justyna, Leonor SAGERMANN BUSTINZA y Małgorzata SPYCHAŁA (2013): «Hacia la equidad educativa. Experiencias en el marco del proyecto de las Olimpiadas de Español en Polonia 2010-2013», *Studia Iberystyczne*, Kraków (en prensa).
- HOLEC, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003): *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, Yale: University Press.
- LITTLE, David (1995): «Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy», *System*, 23, 175–81.
- NAJWYŻSZA IZBA KONTROLI. DEPARTAMENT NAUKI, OŚWIATY I DZIEDZICTWA NARODOWEGO (2007): “Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolonymi”, (en línea). Disponible en: [www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/pobierz,px\\_2007002.pdf](http://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/pobierz,px_2007002.pdf) (Última consulta: 10 de noviembre de 2013).
- RENZULLI, Joseph (2005): *Equity, Excellence, and Economy in a System for Identifying Students in Gifted Education: A Guidebook*, Connecticut: University of Connecticut.
- REGLAMENTO DE LA OLIMPIADA DE ESPAÑOL (2010): (en línea), *Página web de las Olimpiadas de Español en Polonia*. Disponible en: <http://ojh.edu.pl/ojh> (Última consulta: 10 de noviembre de 2013).

SPYCHAŁA, Małgorzata, Leonor SAGERMANN BUSTINZA y Justyna HADAŚ (2012): *Rozwój autonomii ucznia zdolnego w zakresie języka hiszpańskiego jako obcego i wiedzy o krajach hiszpańskojęzycznych na przykładzie inicjatyw realizowanych w ramach Olimpiady Języka Hiszpańskiego*, Instytut Neofilologii PWSZ w Koninie oraz Zakład Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogicznno-Artystycznego UAM w Kaliszu (en prensa).

SPYCHAŁA, Małgorzata (2009): «La importancia de la competencia intercultural en la interpretación de las diferencias culturales en la enseñanza del español como lengua extranjera», en A. Kłosińska-Nachin, M. Baran, (Eds.) *Entrecruces. Estudios Hispánicos e Hispanoamericanos*, Łódź: Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych w Łodzi: 143–157.

VECCHI (de), Gérard (2000): *Aider les élèves à apprendre*, París: Hachette Livre.

WILCZYŃSKA, Weronika (2002): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.



# EL ALUMNO (*SUPER*)DOTADO SEGÚN LAS TEORÍAS DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Renata Majewska

*Escuela de Idiomas para la Formación de Profesorado<sup>1</sup> NKJO Bydgoszcz,  
Sección Bilingüe de Español del Instituto № 1 “Cyprian Kamil Norwid”  
de Bydgoszcz<sup>2</sup>*

**RESUMEN:** El artículo presenta el término *alumno (super)dotado* de idiomas extranjeros como un concepto controvertido y discutible, cuya definición en gran medida depende de si se pone el énfasis solamente en los factores cognitivos o si se consideran también los afectivos y emocionales. Reflexiona sobre varias teorías de las diferencias individuales que, a veces, llegan incluso a contradecirse, provocando muchas confusiones y malentendidos. Se analizan los conceptos de: *inteligencia y aptitudes lingüísticas, memoria operativa, personalidad, motivación*, y otros. Concluye con una reflexión sobre la utilidad práctica de la detección de los *(super)dotados* en la enseñanza reglada en Polonia con vistas a facilitar su participación en las Olimpiadas de Español y a mejorar su rendimiento en el marco general del Español como Lengua Extranjera (ELE).

## 1. Introducción

El objetivo principal del presente artículo es reflexionar acerca del significado y la utilidad práctica del concepto *alumno (super)dotado* en el caso concreto del adolescente que estudia idiomas extranjeros. Se pondrá especial énfasis en el marco de las Olimpiadas de Español en Polonia como una forma institucional de apoyo al alumno que destaca. Otro fin es analizar brevemente una serie de factores, llamados diferencias individuales, que influyen en el éxito o fracaso de los aprendientes de idiomas.

---

<sup>1</sup> Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy. Escuela de Idiomas para la Formación de Profesorado (carrera universitaria de 3 años, incluye las secciones de alemán, español, francés e inglés).

<sup>2</sup> Liceum Ogólnokształcące nr 1 w Bydgoszczy. En el sistema educativo polaco actual, la enseñanza secundaria se divide en: gimnazjum, equivalente a un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y liceum, donde se cursan los estudios equivalentes al bachillerato español; cada una de estas etapas educativas dura tres años.

Para darnos cuenta de la confusión a la que puede llevarnos el término *superdotación*, basta con citar una serie de asociaciones frecuentes con esta noción: (a) los muy pocos genios que han cambiado el tránsito de la ciencia o el arte (Picasso, Einstein), (b) los niños superdotados (Mozart), (c) los “genios” en una habilidad muy específica y, a veces, de poca utilidad práctica, como por ejemplo alguien capaz de hacer cálculos mentales muy rápidos, (d) las personas creativas de mucho renombre (de reconocimiento social), (e) las personas con notas muy altas y ganadoras de concursos. Como se puede deducir, los criterios de inclusión en el grupo de los *superdotados* son de muy distinta índole, a veces incluso se excluyen los unos a los otros. Además, es de suma importancia observar que el porcentaje de población que puede considerarse *superdotada* cambia mucho según el criterio adoptado (en el caso (e) puede llegar al 25-30%, mientras que en los casos (a) o (b) no superará el 2-3%, pudiendo considerarse una élite) (Limont y Cieślikowska, 2005). En este artículo, tomaremos como objeto de reflexión solo el primer caso de los anteriormente enumerados.

Además de las distintas asociaciones descritas, en varios idiomas, tanto en el lenguaje familiar como en el de la investigación, coexisten muchos términos cuyos significados se refieren al fenómeno que nos interesa, lo que no facilita su definición. A modo de ejemplo, en español se puede oír hablar de: *superdotación, dotación, talento, don, aptitudes*, etc., en inglés de: *capacity, giftedness, talent, gift, aptitudes*, etc., en polaco de: *zdolności, uzdolnienia, talent, dar, geniusz*, etc.

Por si fuera poco, los investigadores tampoco muestran su conformidad respecto a las distinciones entre los términos enumerados. El fenómeno les interesa, en la mayoría de los casos, en el contexto más amplio posible y lo analizan desde diferentes perspectivas. Unos distinguen entre las aptitudes generales, las específicas (de un campo concreto, en polaco *kierunkowe*), y las creativas; otros parten de los logros reales para investigar las características de los ganadores (*achievers*) (Limont y Cieślikowska, 2005a), mientras que hay quienes se centran en el potencial de una persona. Por otro lado, unos investigadores se limitan a lo cognitivo, mientras que otros incluyen los factores emotivos y motivacionales.

Frente a las dificultades terminológicas enumeradas, la solución que proponemos adoptar aquí, siendo esta una de las posibles, es la de limitar los marcos, conceptual y contextual, a los que nos referiremos y presentar una propuesta propia.

El marco conceptual será el siguiente:

- a) las teorías de las diferencias individuales (*individual differences*),
- b) una visión sistémica, dinámica (teoría de los sistemas dinámicos) y holística del ser humano.

En el marco contextual, nos limitaremos a:

- c) lo que concierne a los idiomas extranjeros y sus respectivas culturas, directa o indirectamente,
- d) los estudiantes de enseñanza secundaria (los adolescentes),
- e) la preparación para las Olimpiadas de Español en Polonia

No se hablará pues de:

- a) los niños superdotados,
- b) el talento deportivo, artístico, culinario, matemático, etc.,
- c) los llamados “genios”, cuya actividad genera un cambio de paradigma en la ciencia, el arte, etc.,
- d) la creatividad como rasgo imprescindible de la *superdotación lingüística*, ya que las Olimpiadas no requieren ser creativo, en el sentido de inventar algo nuevo, reconocido por la sociedad (Nęcka, Orzechowski y Szymura, 2007).

La tesis que intentaremos defender es que la *superdotación lingüística* no es un rasgo sino un sistema de rasgos individuales (Biedroń, 2009), muy complejos e interrelacionados, que se desarrollan de manera dinámica, en función de muchos factores individuales y contextuales. Por lo tanto, aunque presentan ciertas regularidades, forman una combinación distinta en cada alumno concreto.

Para detectar qué rasgos pueden resultar de especial relevancia en nuestro contexto, recurriremos a las teorías de las diferencias individuales.

## 2. Teorías de las diferencias individuales

La especialidad de la psicología de las diferencias individuales (abreviado DI) tiene como objetivo investigar los rasgos relativamente estables en los que difieren las personas. Evidentemente no todos los rasgos se consideran relevantes al respecto, pongamos por caso el color de los ojos.

¿Cuáles son, pues, los rasgos objeto de estudio de esta rama de psicología? La respuesta tampoco resulta simple, ya que las tipologías de DI varían desde las minimalistas, que se limitan solo a dos rasgos, o sea, la inteligencia y la personalidad (presentes en todas las tipologías), hasta las maximalistas, que llegan a investigar unos 20 rasgos (Dörnyei, 2005). Por ejemplo, entre las diferencias del segundo grupo<sup>3</sup>, se investigan: la espiritualidad, el

---

<sup>3</sup> Por ejemplo en la revista *Individual Differences Research* o en la *Encyclopedia of Psychology* (Dörnyei, 2005: 7).

sexo, el estatus socio-económico, la salud y el estilo de vida, los intereses y valores o los tipos de relaciones sociales.

En el caso del contexto de idiomas extranjeros, veamos tres propuestas de tipología de ID (dos proceden de los pocos estudios monográficos sobre el tema, y la última de un manual académico polaco de didáctica de idiomas extranjeros):

- a) P. Skehan (1997): aptitudes lingüísticas, motivación, estrategias de aprendizaje de idiomas, rasgos adicionales que influyen en el aprendizaje de idiomas (extroversión/introversión, tendencia a correr riesgos, inteligencia, ansiedad, dependencia de campo).
- b) Z. Dörnyei (2005): personalidad, temperamento y estado de ánimo, aptitudes lingüísticas, motivación y automotivación, estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y autorregulación, otros rasgos (ansiedad, creatividad, voluntad de comunicación, autoestima, convicciones).
- c) H. Komorowska (2002): edad, sexo, inteligencia, lateralización del cerebro, modalidad, memoria, personalidad, extraversion/introversión, autoestima, tendencia a correr riesgos, nivel de ansiedad, motivación y actitudes.

Como podemos observar, algunos rasgos se repiten en las tres tipologías: la inteligencia y/o las aptitudes lingüísticas, la motivación, ciertos rasgos de la personalidad y la ansiedad.

Nuestra propuesta es analizar: (1) la inteligencia, las aptitudes lingüísticas y la memoria operativa –según algunos investigadores (Dörnyei, 2005; Nećka, 2007), estos conceptos se relacionan–, (2) la personalidad, (3) la motivación y (4) otros factores relevantes (la ansiedad, las actitudes y convicciones, la autoestima, la tendencia a correr riesgos, la voluntad de comunicación).

Como los factores a analizar son muchos, y además, todos muy complejos, el estudio no puede pretender y no pretende ser exhaustivo. Por lo tanto, de entre los rasgos mencionados en nuestra propuesta, comentamos los que consideramos más útiles y acertados, y los más extendidos y discutibles.

### **3. Inteligencia y aptitudes lingüísticas. Memoria operativa.**

El concepto de *inteligencia*, es, por un lado, unánimemente aceptado por su importancia, porque aparece en todas las tipologías, incluyendo las minimalistas; pero, por otro, es discutible al poder entenderse de muchos modos diferentes (existen varias decenas de definiciones científicas de la inteligencia (Nećka, 2006). Los conceptos más extendidos hoy en día son: (1) la capacidad de adaptación a una situación nueva, (2) el cociente intelectual,

también denominado IQ, (3) las inteligencias múltiples, (4) la inteligencia emocional (EQ), (5) las aptitudes (en nuestro caso: lingüísticas), llamadas a veces talento.

### **3.1. Capacidad de adaptación a una situación nueva**

En realidad es un concepto de carácter sobre todo popular (Komorowska, 2002) y equivale en cierto modo a la inteligencia práctica. La puede tener, por ejemplo, una persona con resultados mediocres en la escuela, pero capaz de reaccionar de manera muy eficaz en una situación nueva o difícil, en la que dispone de pocos datos, o en una situación peligrosa, por ejemplo, durante la guerra. Este tipo de inteligencia, muy apreciable, está fuera de nuestro contexto, aunque puede tener una influencia muy positiva en la adquisición de idiomas en el contexto natural. Se relaciona con la tendencia a correr riesgos y otros factores no puramente intelectuales.

### **3.2. Cociente intelectual IQ**

El cociente intelectual IQ es el concepto científico más antiguo y conocido de los analizados. Se mide con un test que consta de dos partes: la lingüística y la matemático-lógica (con elementos espaciales). Según las investigaciones, existe una alta (y evidente) correlación entre los resultados de la parte lingüística y los logros en el aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 2005). En lo que se refiere a la segunda parte del test, sabemos que una alta inteligencia matemático-lógica influye de manera positiva en la comprensión de las reglas que rigen un idioma. Sin embargo, un alto IQ, como sostiene H. Komorowska (2002), tiene más influencia en los niveles bajos de enseñanza (después influyen más los conocimientos), e influye sobre todo en la rapidez con la que el alumno aprende lo nuevo, pero no garantiza el éxito en el aprendizaje.

### **3.3. Inteligencias múltiples**

En los años 80 del siglo XX, se extendió el concepto de la inteligencia a otros ámbitos. H. Gardner distinguió entonces las siguientes inteligencias: kinestésica (típica de las grandes figuras del deporte de élite), musical (propia de los compositores famosos), espacial (de los buenos arquitectos), intrapersonal (propia de filósofos y pensadores influyentes) e interpersonal (de los buenos psicólogos) (Gardner, 2009; Mönks, 2005: 23). Más tarde, se añadieron también a la lista las inteligencias ecológica y la espiritual, aunque parece que a la lista se pueden añadir algunas más.

El valor principal del concepto de las inteligencias múltiples está en la inclusión de los factores extraintelectuales, en concreto, los físicos, los relacionados con la percepción,

los artísticos y los emocionales. Una persona inteligente, a la luz de la teoría, puede ser alguien con un expediente académico mediocre, pero con buenos resultados en cualquier otra de las múltiples actividades humanas. Este reconocimiento de la diversidad de talentos humanos es de suma relevancia en la educación de los niños y adolescentes, con todo tipo de capacidades intelectuales y en todas las asignaturas.

No obstante, no todas las inteligencias tienen la misma importancia respecto a nuestro alumno (*super*)dotado de idiomas. En este contexto, además de las de IQ, es muy importante la inteligencia interpersonal, pues influye en una de las dos funciones principales del lenguaje, que es la comunicativa. La otra es la representativa (cfr. Kurcz, 2005). También la inteligencia intrapersonal favorece, aunque indirectamente, el éxito en el aprendizaje de idiomas, ya que se refiere al conocimiento de uno mismo, lo que implica la autoevaluación, la reflexión sobre el aprendizaje de idiomas, la elección de las estrategias de aprendizaje y la adaptación a la tarea. La inteligencia musical tiene, por último, también una influencia, aunque limitada, en la entonación y otros rasgos prosódicos.

### **3.4. Inteligencia emocional (EQ)**

La inteligencia emocional (EQ) (Goleman, 1997), entendida como la capacidad de regular las emociones, tiene una enorme importancia como factor que contribuye a realizar el paso entre lo potencial y lo realmente conseguido.

Se compone de dos grandes grupos de factores: las competencias personales y las competencias sociales. El primer grupo incluye: la autoconciencia (autoevaluación, autoestima, la conciencia de estados emocionales propios), la autorregulación (autocontrol, aplazamiento de la gratificación, responsabilidad, flexibilidad) y los factores motivacionales (búsqueda de éxitos, implicación, iniciativa, optimismo). Las competencias sociales se refieren a la empatía, la comunicación, la formación de lazos, la influencia positiva en los demás, la colaboración, la capacidad de dirigir al grupo, etc.

El concepto de la inteligencia EQ guarda mucha relación con las inteligencias interpersonal y emocional de la teoría de las inteligencias múltiples, así como con los de la motivación, la voluntad de comunicación, el nivel de ansiedad y la autoestima.

Un argumento de más de la importancia de la inteligencia emocional es el hecho de que todas las decisiones son en gran parte efecto de procesos emocionales, conscientes o inconscientes, mientras que lo racional muchas veces se limita a la justificación de la decisión tomada. En consecuencia, un alumno desde el punto de vista intelectual *superdotado* puede decidir no invertir su esfuerzo en un aprendizaje fuera del currículum obligatorio. La inteligencia emocional posee, pues, un valor crítico para el éxito o el fracaso en actividades que requieren mucho esfuerzo, como es el caso de las Olimpiadas de Español.

### Aptitudes lingüísticas

Las aptitudes lingüísticas, al igual que la inteligencia IQ, es un concepto que depende directamente de los test que las miden. El test más clásico, llamado MLAT (Modern Language Aptitude Test) de J. Caroll y S. Sapon del año 1959 (véase Dörnyei, 2005: 35-40; Biedroń, 2009: 10), que se sigue utilizando en la actualidad, mide 4 factores:

- a) la codificación fonemática: percepción de distintos sonidos, asociación de los sonidos con sus símbolos correspondientes, memorización de esta asociación,
- b) la sensibilidad gramatical: reconocimiento de la función gramatical de las palabras o unidades lexicales en una oración sin entrenamiento explícito en la gramática,
- c) el aprendizaje inductivo: inducción de las reglas que rigen la estructura de un idioma,
- d) la memoria asociativa: capacidad de recordar las asociaciones entre las palabras (o unidades léxicas) en una lengua extranjera y sus significados.

Todos estos factores, tan específicos en el contexto del aprendizaje de idiomas, parecen fundamentales y de gran utilidad en la detección de personas dotadas en el campo en cuestión. Es importante subrayar que con frecuencia nos podemos encontrar con la situación de que el alumno tiene muy bien desarrolladas unas capacidades pero tiene, al mismo tiempo, problemas con otras. Por ejemplo, tiene buena memoria asociativa, sensibilidad gramatical y aprendizaje inductivo, pero presenta serios problemas en la codificación fonemática, lo que puede manifestarse en un idioma rico y gramaticalmente correcto, pero con imperfecciones o incluso errores graves de fonética. Otra persona, en cambio, puede comprender muy bien la gramática y pronunciar muy bien, pero recordar pocas palabras, etc.

En nuestra opinión, un alumno (*super*)dotado de idiomas presenta un alto nivel de la mayoría de estos factores, lo que constituye su potencial. Subrayemos una vez más que el poseer un alto nivel de estos factores, incluso de todos ellos, no da automáticamente garantía de conseguir resultados extraordinarios en el aprendizaje de idiomas, ya que no solo los factores cognitivos influyen en el éxito o fracaso del alumno.

Otra visión, más contemporánea de las aptitudes la propuso en 1998 R. J. Sternberg, para quien estas son formas de competencias en desarrollo, mientras que el objetivo es llegar a ser experto. Es un concepto dinámico, que implica cambios, lo que significa también que estas habilidades se pueden enseñar (Biedroń, 2009: 11-12). En nuestra opinión, esta visión implica la posibilidad de un cambio positivo respecto al nivel principal de una destreza, pero no significa que todos puedan alcanzar el nivel de maestría en todo. Respecto a nuestro alumno (*super*)dotado, podemos concluir que es aconsejable no solo basarnos en sus puntos fuertes, sino también mejorar otros aspectos importantes, pero difíciles, para un alumno concreto. Otra conclusión es que, en lugar de etiquetar al alumno como más o menos dotado, deberíamos primero ofrecerle apoyo y ayuda para ver cuáles pueden llegar

a ser los niveles de sus competencias. Este procedimiento didáctico se basa en la teoría de L.S. Wygotsky sobre *la Zona del Desarrollo Próximo* (Wygotsky, 1989; Brzezińska, 2007, 2010) y es conocido como el andamiaje (*scaffolding*) (Gibbons, 2002). con seguridad, en el caso de aplicarla, habrá alumnos capaces de sorprendernos positivamente.

### 3.5. Memoria operativa

Z. Dörnyei (2005) propone incluir dentro de las aptitudes lingüísticas el funcionamiento de la memoria operativa, lo cual nos parece muy bien fundamentado. La memoria operativa, llamada también la memoria de trabajo (*working memory*) difiere del concepto de la memoria a corto plazo por constituir no solo el almacén de información temporal, sino sobre todo el “mecanismo” de procesamiento de esta información. Según la teoría de A.D. Baddeley de 2003 (Dörnyei, 2005: 56-57; Biedroń, 2012), la memoria operativa se compone de cuatro elementos:

- a) el ejecutivo central (*central executive*). Es el componente más importante, responsable del control de la atención, que coordina e integra la información de los demás componentes de la memoria operativa entre sí y con la memoria a largo plazo, contribuyendo, de este modo, a la planificación, la toma de decisiones, la resolución de problemas (incluidos los de la lectura y la comprensión en general), etc.
- b) la agenda viso-espacial (*visuospatial sketchpad*). Se refiere a la integración de la información visual, espacial y kinésica en una representación única, que puede ser almacenada y procesada; puede también traducir la información acústica en visual (por ejemplo la palabra, en la función del escribidor interno).
- c) el lazo fonológico (*phonological loop*). Incluye el almacenamiento y procesamiento de la información verbal acústica; también traduce la forma visual en acústica.
- d) el almacén episódico (*episodic buffer*). Es el responsable de almacenar la información para su procesamiento por el ejecutivo central (Dörnyei, 2005: 56-57).

La cuestión fundamental es cuánta información y de qué tipo es capaz de procesar a la vez y eficazmente una persona. Para dar un ejemplo, nuestro estudiante de español, al prepararse para las Olimpiadas lee en español muchos textos de cultura, historia o literatura de los países hispanohablantes. Con el fin de comprenderlos y recordar la información relevante tiene que procesar a la vez: (a) la información lingüística que incluye (parcialmente) nuevos tipos de discurso, léxico especializado, sintaxis compleja, registros y estilos (parcialmente) nuevos, (b) el contenido histórico, geográfico, literario, etc., en un trasfondo cultural que no conoce plenamente, (c) sus conocimientos previos de todo tipo (lingüístico, general, cultural, de la materia específica) para formar lazos y almacenar la información en la memoria a largo plazo, (d) problemas emocionales,

porque a menudo parte de su atención va dirigida a la autorregulación de emociones (presión del tiempo, miedo al examen oral, la sensación de la propia imperfección frente a las competencias requeridas, comparación negativa con los compañeros considerados mejores o mejor preparados, problemas de baja autoestima, etc.). La tarea es todavía más difícil si la información se presenta por el canal oral-auditivo. Además, existen estudiantes que al leer o escuchar cualquier texto se fijan también, por ejemplo, en el uso del artículo, problema número uno de los estudiantes de lenguas eslavas, y/o en muchos otros fenómenos lingüísticos, comunicativos o culturales. Estos estudiantes presentan un alto nivel del fenómeno llamado sensibilidad lingüístico-comunicativo-cultural, que en gran medida se caracteriza por una atención especial dirigida (por el ejecutivo central) a estos fenómenos junto con el procesamiento del contenido como tal. Para darnos cuenta de las diferencias interpersonales existentes respecto a la memoria operativa, basta con contrastar las capacidades de un buen intérprete profesional con las de un hablante de lengua extranjera cualquiera de nivel C1 (el C2, en nuestra opinión, es un mito). Es poco probable que los dos sean capaces de procesar la misma cantidad de información en el mismo periodo (breve) de tiempo.

La buena memoria operativa nos permite dividir la atención entre varios factores, siempre dentro de sus limitaciones (7 +/- 2 elementos, según la famosa fórmula de Miller) (Maruszewski, 2001: 134). Existen pruebas empíricas de que una inteligencia IQ alta favorece el procesamiento de la información por la memoria operativa, e incluso que la capacidad de la memoria operativa casi equivale a la inteligencia fluida (Necka, 2006: 753). Parece, pues, que al procesar contenidos difíciles en una lengua, en el caso de personas con competencia comunicativa en L2 alta (B2/C1), pero limitada (por no ser lengua materna), el factor de la memoria operativa puede diferenciar en gran medida a los alumnos, por lo que puede considerarse parte de las aptitudes lingüísticas.

A parte de lo aquí comentado, existen otros modelos sobre los componentes de las aptitudes lingüísticas y otros test que los miden (cfr. Biedroń, 2012).

#### **4. Personalidad**

Como se ha mencionado, la personalidad es el segundo concepto que aparece en todas las tipologías de DI. Entre las muchas posibilidades de percibir el concepto de personalidad, hemos elegido el modelo de los *Cinco Grandes* rasgos de personalidad propuestos por Costa y McCrae en 1992, que se pueden medir por un test reconocido internacionalmente

del que existe una adaptación polaca (Zawadzki & *al.*, 1998), aplicable también a los adolescentes. Los cinco grandes rasgos de personalidad son:

- a) Extraversión versus Introversión (pol. *ekstrawersja*)
- b) Neuroticismo (pol. *neurotyczność*)
- c) Apertura a nuevas experiencias (pol. *otwartość na nowe doświadczenia*)
- d) Amabilidad versus antagonismo (pol. *ugodowość*)
- e) Meticulosidad (responsabilidad, diligencia) (pol. *sumienność*) (Zawadzki & *al.*, 1998).

El primer rasgo, el más conocido e indiscutible, se refiere a la necesidad que uno tiene (o no) de mantener contactos sociales intensivos (con muchas personas o no, con o sin frecuencia) y de compartir el mundo interior con los demás. Respecto a los idiomas, existe un mito que favorece a los extravertidos y que se debe a la prioridad que muchas personas dan a la destreza de la expresión oral. Queremos subrayar que ningún rasgo es mejor ni peor. Todos conocemos a personas extravertidas muy comunicativas y a otras que no lo son, porque si bien hablan mucho, escuchan poco. Una persona extravertida puede hablar mucho, con mucho contenido interesante y muy correcto, pero los hay que no tienen mucho que decir y no controlan lo que dicen. Entre los introvertidos puede haber personas muy comunicativas, que prefieren escuchar o escribir a hablar y pueden ser muy buenas (o no) en los idiomas.

El neuroticismo se refiere a la estabilidad (o no) emocional, y se manifiesta, entre otros, en una propensión a la resistencia al estrés o, por el contrario, en la rendición ante las dificultades. Se relaciona con el nivel de ansiedad y la autoestima.

La apertura a las nuevas experiencias se refiere a la tolerancia (o no) y a la curiosidad (o no) frente a lo nuevo, es la tendencia (o no) a explorar, a buscar nuevas experiencias positivas. Las personas abiertas a nuevas experiencias se caracterizan por la alta sensibilidad intelectual y artística. En casos extremos pueden volverse rebeldes. Por otro lado, las personas de baja apertura suelen ser conservadoras, tradicionales y pragmáticas. Este rasgo se relaciona con la tendencia a correr riesgos y con la creatividad.

Los dos últimos rasgos pueden ser claves a la hora de transformar lo potencial en éxitos verdaderos. Uno (la alta apertura), porque favorece la decisión de enfrentarse a los nuevos retos (por ejemplo, las Olimpiadas); el otro (el bajo neuroticismo), ya que ayuda a no rendirse ante las dificultades. Los dos se asocian con la inteligencia emocional.

*La amabilidad versus antagonismo*, como el nombre mismo indica, es una actitud interpersonal y puede manifestarse en el aula en la preferencia por la colaboración o en la competitividad. Merece la pena subrayar que la colaboración es positiva, incluso en el caso de la preparación para competiciones, como las Olimpiadas de Español, puesto que suelen ser varias las personas las que se preparan y, a menudo, intercambian información,

ensayan en parejas o se consultan, lo que les ayuda a prepararse mejor. En lo que se refiere a la competición, es interesante añadir que esta puede realizarse no solo con los demás, sino también con uno mismo.

El último rasgo, la meticulosidad, describe la actitud de una persona hacia el trabajo/estudios. Es una dimensión de la personalidad que indica la organización, la perseverancia y la voluntad y motivación para conseguir éxitos en estos ámbitos de la vida humana. Las personas con alta meticulosidad suelen lograr mucho en el mundo académico o laboral. Sin embargo, unos índices demasiado altos de este rasgo pueden llevar a un excesivo perfeccionismo, a la adicción al trabajo o a una tendencia obsesiva por mantener el orden. Este rasgo también guarda cierta relación con la inteligencia emocional, y además, con la motivación.

Concluyendo, la personalidad tiene mucha influencia, aunque no siempre directa, en los éxitos y fracasos de los estudiantes de idiomas.

## 5. Motivación

Es obvia la importancia de la motivación en cualquier actividad humana. Lo menos evidente es cómo entendemos el concepto, sobre todo debido a su evolución en las últimas dos décadas. Nos parecen de especial interés dos visiones de la motivación: una que la percibe como un concepto dinámico, y otra, que la relaciona con la identidad personal (*Self*). El autor o coautor de las dos concepciones es Z. Dörnyei (2001, 2009a). Presentaremos con más detalle la primera, y solo mencionaremos la idea principal de la segunda.

### 5.1. La motivación como concepto dinámico

La mayoría de los conceptos de la motivación tienen carácter estático, como si la motivación que tenemos al emprender una actividad tuviera que perdurar milagrosamente intacta, independientemente de su carácter, instrumental o integrador, externo o interno.

Z. Dörnyei e I. Ottó, en su modelo del año 1998 (Dörnyei, 2001) que se relaciona directamente con el aprendizaje de idiomas, distinguen tres fases fundamentales de la motivación: (1) preacción, (2) acción y (3) postacción.

En la primera etapa, uno desea aprender una lengua, se interesa por las oportunidades existentes, se apunta a un curso/clases particulares, etc. Muchas veces invierte incluso dinero en el curso o manuales, pero al poco tiempo abandona las clases y el aprendizaje. Si no se rinde en esta etapa, podemos decir que ha cruzado el Rubicón y que ha pasado a la siguiente etapa, la de la acción. Es la que realmente nos interesa en nuestro caso del

estudiante de secundaria que, una vez apuntado a las clases obligatorias de español, no suele abandonarlas. Otra cuestión son las Olimpiadas, en las que la participación no es obligatoria y en las que, quizás por la misma razón, hay casos todos los años de personas que pasan a la etapa regional pero no se presentan a la prueba, o se presentan solo a la parte escrita, renunciando al derecho de presentarse a la parte oral.

En la fase de la acción, esta se divide en tareas menores, se aplican varios procedimientos y estrategias cognitivas, afectivas y sociales, conforme o no con los estilos cognitivos propios y con los requisitos de la tarea. Se ejecuta el control de atención y la evaluación continua. Se modifican los planes de acción, si hace falta. Es la fase crucial.

Después de terminar la acción, se procede a la fase postaccional, en la que se evalúan los resultados, los planes y las estrategias aplicadas, y se da la acción por terminada o se preparan nuevos planes y acciones.

## 5.2. La motivación y la identidad

En el año 2005 Z. Dörnyei propuso un modelo de motivación relacionado con el sistema de identidad (*L2 Motivational Self System*), en el que diferenció: (a) El Yo ideal (en L2) (*Ideal L2 Self*), (b) El Yo necesario (deber ser en L2) (*Ought-to L2 Self*) y (c) La experiencia de aprendizaje de L2 (*L2 Learning Experience*) (Dörnyei, 2009a).

El *Yo ideal* (en L2) es el objetivo de aprendizaje relacionado con lo más profundo y personal. Puede ser la visión de uno mismo, por ejemplo, comunicándose fluidamente en español, como finalista de las Olimpiadas, viendo y comprendiendo plenamente las películas o libros en su versión original, estudiando medicina en España con una beca, etc. O sea, el *Yo ideal* refleja los sueños, las aspiraciones, los objetivos y los ideales de uno mismo. El segundo tipo de *Self* es lo que uno cree que debería ser/ poseer/ hacer según su propia opinión o según la opinión de los demás (por ejemplo, debería ser más aplicado, hablar con más soltura, etc.). No vamos a profundizar en este artículo en la influencia de las experiencias de aprendizaje sobre la motivación por ser un factor altamente conocido. En el modelo aparece un cuarto elemento importante: el Yo temido (*feared Self*), por ejemplo, *Yo en el paro*, *Yo deprimido*, *Yo ridiculizado*, etc. En el fondo este elemento representa la famosa motivación negativa que, aunque goza de mala fama, sigue motivando a muchas personas.

Todos estos factores tienen un valor motivador bajo una serie de condiciones. En primer lugar, es menester que el estudiante sea capaz de crear y que realmente cree una visión clara del Yo ideal. La visión tiene que ser realista, es decir, conforme con sus circunstancias de vida (la persona misma la percibe como posible para ella). La siguiente condición es el mantenimiento de la visión, su operacionalización (planes de acción realistas, estrategias)

y la celebración de los éxitos. El último elemento es la consideración del *Yo temido*, o sea la sincera respuesta a la pregunta: ¿qué pasará si no realizo mis planes?

Como se puede observar, los dos conceptos de la motivación son compatibles y se complementan. Pueden contribuir al éxito lingüístico de nuestro *alumno (super)dotado* o dirigir su atención hacia otros fines, más relevantes para él o ella (por ejemplo, en lugar de invertir energía en las Olimpiadas de Español, puede estudiar Matemáticas y Dibujo para poder ser admitido en la carrera de Arquitectura).

## 6. Otros factores

En realidad, los otros factores pueden considerarse parte de los comentados anteriormente, aunque los investigadores les dan una importancia especial. En nuestra opinión, en el caso de estudiantes con altas aptitudes lingüísticas nos parecen especialmente influyentes: el nivel de ansiedad, la autoestima, las actitudes y convicciones, la tendencia a correr riesgos, y, en cierto modo, la voluntad de comunicarse.

El nivel de ansiedad suele ser generalizado y es debido al sistema nervioso de cada uno y a la superación (o no) de los retos (previos o actuales) de la vida. La autoestima sobre todo se debe a las experiencias en el seno familiar, así como en la escuela y fuera de ella; aunque hay que subrayar que podemos tener una alta autoestima en algunos aspectos de la vida, por ejemplo, en el aprendizaje de idiomas en contextos seguros, y una baja autoestima, en contextos que consideramos inseguros, por ejemplo, al tener que actuar en público (exámenes orales, una competición, etc.).

Las actitudes y convicciones se componen de elementos cognitivos (pensamientos) y afectivos (emociones) y son factores relativamente estables y muy influyentes en la actividad humana. Vienen sobre todo de lo que nos han dicho las autoridades (los padres, la religión, etc.), de nuestras experiencias personales, y son difíciles de cambiar. Ejemplos de convicciones respecto a los idiomas: *yo no valgo para los idiomas, no vale la pena abrir la boca para equivocarse, si cometo un error, se reirán de mí, solo se debería hablar cuando se tiene algo importante que decir, no soy lo suficientemente bueno/a como para llegar a ser finalista entonces será mejor no presentarme*, etc. Entre las actitudes figuran los estereotipos, entre ellos también los culturales, prejuicios en contra de una cultura, lengua o de sus hablantes. En la práctica podemos encontrarnos con estudiantes con altas aptitudes lingüísticas, pero con convicciones o actitudes negativas que les dificultan o imposibilitan el éxito.

La tendencia a correr riesgos y la voluntad de comunicarse se relacionan, aunque son factores diferentes. En el aprendizaje de idiomas nos arriesgamos a quedar en ridículo, debido a la simplificación de las ideas por las limitaciones lingüísticas, a la no comprensión en contactos directos con nativos, a la frustración en el visionado de películas en original, etc. Si no emprendemos un riesgo razonable (no extremo, como por ejemplo proponerse como traductor intérprete en un encuentro oficial especializado), nuestro desarrollo lingüístico puede verse perturbado. La voluntad de comunicación es la que nos empuja a entrar en contacto y a expresar lo realmente nuestro, incluso en el caso de deficiencias lingüísticas. Todos conocemos a personas que no tienen una alta competencia lingüística, pero que se comunican, y otras, con resultados muy altos en lengua pero que permanecen calladas o recurren a otras estrategias para evitar el contacto directo. En clase, podemos encontrar a alumnos que, con lo poco que saben, intentan hablar de sus experiencias reales, y los hay que se limitan a reproducir lo aprendido aunque no es su realidad (ejemplo real: en un grupo todos decían que fregaban el suelo todos los días. Una explicación posible a este comportamiento en que los alumnos repetían la expresión después del primero que realmente sí lo friega).

Para terminar, existen otros factores cuya influencia en el aprendizaje de idiomas puede ser importante, si no decisiva, como por ejemplo, las diferencias en el entorno (Komorowska, 2001) o la sensibilidad lingüístico-comunicativa (Wilczyńska, 2002; Wojciechowska, 2008). La extensión del presente artículo y la complejidad del tema de las diferencias individuales nos hacen renunciar a su presentación detallada.

## 7. Conclusión

A modo de conclusión, proponemos distinguir dos factores importantes:

- las aptitudes lingüísticas que incluyen la memoria operativa y que en conjunto forman un potencial para el futuro desarrollo y éxito del estudiante,
- una serie de factores con fuertes componentes emocionales y motivacionales, que hacen posible la realización del potencial.

¿Qué podemos predecir, entonces, gracias a las diferencias individuales? En nuestra opinión, una posible respuesta podría ser cuánto esfuerzo y motivación requiere un alumno para conseguir un nivel determinado de competencias.

Dicho esto, no pretendemos responder a la pregunta *¿quién es el alumno (super)dotado?* Por el contrario, deseamos invitar al lector a reflexionar sobre las siguientes cuestiones.

- ¿Qué significa el éxito en el aprendizaje de idiomas?

- ¿Quién lo define?
- ¿El éxito es algo objetivo? Si lo es, ¿por qué el subcampeón del mundo siente que ha fracasado?

Estas preguntas se relacionan con todo el sistema de valores, convicciones, objetivos y la identidad de una persona.

Las siguientes preguntas se relacionan con nuestras creencias y convicciones profesionales:

- Entre mis alumnos, ¿hay algunos (*super*)dotados?
- ¿En qué se diferencian de los demás? ¿Serán perfectos en todos los aspectos mencionados en el artículo? ¿Quién es perfecto?
- ¿Cuáles de sus características personales considera las más influyentes en su nivel de lengua y en sus éxitos relacionados con la lengua y cultura española e hispanoamericana? ¿En qué se basa?

Y la última pregunta: ¿Cómo puedo ayudar/apoyar a mi estudiante para que saque el máximo provecho de su potencial?

Toda la publicación presente tiene por objetivo responder parcialmente a esta pregunta, cuya respuesta definitiva solo puede venir de nuestras propias experiencias en tanto que profesores de lenguas.

## BIBLIOGRAFÍA

- BIEDROŃ, Adriana (2009): «Podłużne badanie zdolności językowych jako konceptu dynamicznego», *Neofilolog*, 33, Katowice, 9-21.
- BIEDROŃ, Adriana (2012): *Cognitive-Affective Profile of Gifted Adult Foreign Language Learners*, Słupsk: Akademia Pomorska w Słupsku.
- BRZEZIŃSKA, Anna (2007): *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- BRZEZIŃSKA, Anna (2010): «Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój», Preámbulo a: J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków: Universitas, V-XX.
- DÖRNYEI, Zoltán (2001): *Teaching and Researching Motivation*, London: Longman.
- DÖRNYEI, Zoltán (2005): *The Psychology of the Language Learner*, New York: Routledge.
- DÖRNYEI, Zoltán (2009a): «The L2 Motivational Self System», en Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 9-42.

- GARDNER, Howard (2009): *Inteligencje wielorakie*, Warszawa: Laurus.
- GIBBONS, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- GOLEMAN, Daniel (1997): *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- KOMOROWSKA, Hanna (2002): *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- KRZYWKI, Andrzej (2005): «Inteligencja emocjonalna a zdolności», en W. Limont y J. Cieślikowska (Eds.) *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 105-117.
- KURCZ, Ida (2005): *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe Scholar.
- LIMONT, Wiesława (Ed.) (2005): *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- LIMONT, Wiesława y Joanna CIEŚLIKOWSKA (2005a): «Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?», en W. Limont (Ed.) *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 31-63.
- LIMONT, Wiesława y Joanna CIEŚLIKOWSKA (Eds.) (2005b): *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- MARUSZEWSKI, Tomasz (2001): *Psychologia poznania*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- MÖNKS, Franz Jozef (2005): «Zdolności a twórczość», en W. Limont (Ed.) *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 19-31.
- NECKA, Edward (2007): «Inteligencja», en J. Strelau (Ed.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 721-760.
- NECKA, Edward, Jarosław, ORZECHOWSKI i Błażej SZYMURA (2007): *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- SKEHAN, Peter (1997): *Individual Differences in Second-Language Learning*, London: Arnold.
- WILCZYŃSKA, Weronika (2002): «Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem», en W. Wilczyńska (Ed.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- WOJCIECHOWSKA, Bernadeta (2008): «Wrażliwość językowa jako czynnik warunkujący autonomię uczeniowo-komunikacyjną w interakcjach ustnych», en

- M. Pawlak (Ed.) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- WYGOTSKY, Lew S. (1989): *Myślenie i mowa*, Warszawa: PWN.
- ZAWADZKI, Bogdan & al. (1998): *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.



# ¿LEER PARA COMPRENDER O LEER PARA EVALUAR?

Encina Alonso

**RESUMEN:** Se tratará de describir la comprensión lectora y estudiar el origen de la lectura y cómo esta se lleva a cabo. Además, se analizarán los distintos tipos de lectura y se intentará dar una definición de texto. Después se estudiará el significado del acto de leer y la diferencia que existe entre leer para comprender y leer para evaluar, con un análisis de las estrategias de lectura que se necesitan para la buena comprensión y la transferencia de lo aprendido de una primera a una segunda lengua. Para terminar, se hablará de los aspectos que el profesor/a debe tener en cuenta sobre la comprensión lectora en el aula y se darán algunos consejos para trabajar los textos en clase de manera más efectiva.

## 1. ¿Cómo empezó la lectura?

La comprensión lectora durante muchos años fue catalogada junto a la comprensión auditiva como una de las destrezas receptivas. Esta misma palabra parecía indicar que el lector y su cerebro simplemente “recibían”, sin realizar ningún tipo de actividad. Nada más lejos de la realidad. Hoy en día, gracias a la neurolingüística, sabemos y podemos demostrar que la comprensión lectora es totalmente activa y que se realizan una gran cantidad de actividades en el cerebro para que esta se pueda realizar con éxito.

Si nos remontamos a la aparición del hombre en la tierra y su desarrollo, y emplazamos en ese tiempo la aparición de la lectura, podemos, sin lugar a dudas, considerar que esta ha empezado muy recientemente en la historia de la humanidad. Se considera, gracias a los textos en arcilla que se han encontrado, que los sumerios hace unos seis mil años fueron los primeros en crear unos textos escritos (consistentes en dibujos de animales y las cantidades de los mismos) para que pudieran ser leídos. Actualmente las investigaciones se inclinan (aunque todavía coexisten varias teorías) hacia que la lectura se creó y se desarrolló de forma paralela en varias civilizaciones: egipcia, asiria y maya, lo que supondría su aparición en tres continentes diferentes. De todas formas, aunque la lectura comenzara hace unos pocos miles de años, podemos estar de acuerdo en que realmente solo ha sido en los últimos siglos cuando esta se ha extendido a todos los niveles sociales. El invento de la imprenta y la creación organizada de escuelas con la revolución industrial contribuyó en gran medida a la difusión de la lectura y hoy parece ser que todo el mundo sabe leer y que

nadie lo cuestiona. No obstante, no debemos olvidar que sabemos que hay todavía millones de personas en el mundo que no saben leer.

## 2. ¿Cómo se realiza la comprensión lectora?

Esta aparición tan tardía de la comprensión lectora en el desarrollo de la humanidad está ligada al hecho de que en el cerebro no haya una zona dedicada concretamente a la lectura, es decir, un órgano especializado o creado para tal función. Por el contrario, existen muchos caminos que nos llevan a la comprensión lectora a través de varias zonas donde reside el lenguaje y que se interconectan entre sí. Entre las zonas más importantes están el área de Broca, donde reside la producción del lenguaje, el área de Wernicke, más centrada en la comprensión y el Giro Angular que se ocupa de la interpretación. Esto significa simplemente que nuestro cerebro no está diseñado para leer. La lectura es una actividad que el ser humano ha inventado y para la que el cerebro humano ha ido adaptándose poco a poco a ella. De hecho, los diferentes tipos de lectura como la china, la árabe o las lenguas románicas, se realizan de distintas formas y esto hace que el cerebro de estos lectores se vaya desarrollando de formas diferentes.

“Los senderos de las neuronas para reconocer letras, grupos de letras y palabras llegan a ser automáticos gracias a la organización retinotópica, capacidades para reconocer objetos (...) y nuestra habilidad para representar modelos bien adquiridos de información en nuestras regiones especializadas (Wolf, 2008:14)<sup>1</sup> .

En este punto sería conveniente explicar de una manera sencilla qué es lo que ocurre mientras leemos, porque este conocimiento nos puede ayudar a comprender mejor los requisitos de la buena lectura. Para empezar debemos saber que el ojo no realiza una lectura estática o secuencial, es decir, no se detiene y contempla toda la página de una vez ni se desliza al mismo ritmo y sin interrupción por los distintos caracteres que componen las palabras, uno detrás de otro. Por el contrario, la lectura se realiza en *movimientos sacádicos*, que son movimientos rápidos del ojo en los que entre 20 y 200 segundos es capaz de “saltar” y formar grupos de caracteres. Cada movimiento incluye una media de unos ocho caracteres y los buenos lectores mueven los ojos cada cuarto de segundo. Durante este tiempo se lleva nueva información al sistema de procesamiento. Además, estos *movimientos sacádicos* tampoco se realizan de una forma progresiva y secuencial sin retorno, sino que el ojo “salta” hacia delante o hacia atrás continuamente, según vaya necesitando la

---

<sup>1</sup> Traducción propia del original en inglés.

comprensión. Este tipo de actividad tiene una importancia enorme que debe ser tenida en cuenta en la manera en la que se lleva a cabo la lectura en clase, ya que se realiza de manera diferente de alumno a alumno. “Por desgracia, con frecuencia, obligamos” a nuestros alumnos a que todos lean al mismo tiempo y en la misma dirección mientras escuchan la lectura en voz alta de uno de ellos.

### **3. ¿Qué significa exactamente leer?**

Leer no significa solo decodificar la palabra escrita, es decir, ir aportando a los grafemas un correspondiente fonema e ir formando palabras que nos dan el significado del texto. Leer, como hemos apuntado anteriormente, implica muchas actividades a la vez. “La comprensión lectora es un proceso de interpretación a través del cual quien lee elabora el significado interactuando con el texto”.

Leer implica pensar porque, como sabemos, la comprensión lectora es un proceso mental. A la vez que decodificamos los signos que tenemos delante, nuestro cerebro piensa activamente tratando de dar un sentido a lo que leemos. Para ello, abandonamos el texto continuamente, bien porque nos vienen ideas, según lo que estamos leyendo, de nuestro conocimiento previo y experiencias, o porque, ante las dificultades de la comprensión que se nos van presentando, necesitamos parar y pensar en lo que estamos leyendo.

Leer significa también sentir. Todo nuestro cuerpo, y no solo los ojos y el cerebro, reacciona ante la lectura. Esto lo podemos comprobar hoy en día gracias a las pruebas de resonancia magnética, en las que se puede ver cómo, mientras leemos, se activan partes del cerebro del sistema límbico, que es donde residen los sentimientos.

Leer consiste también en realizar un continuo proceso de asociaciones, mediante las que relacionamos nuestro conocimiento previo con el nuevo que estamos adquiriendo, así como el texto con el lector y con la tarea. Al leer, si somos capaces de comprender, es porque estamos reconociendo patrones. De ahí, que cada lectura sea completamente diferente para cada lector porque es este el que trae a la lectura sus conocimientos y experiencias y con ello realiza su propia interpretación del texto. “Todos los textos se producen para comunicar y con todos los textos existe un vacío hermenéutico entre el texto y el lector inevitablemente y un vacío más grande entre el escritor y el lector” (Harrison, 2004: 7)<sup>2</sup>.

La finalidad primordial al leer un texto es extraer o construir significado. Nuestros cerebros están programados para buscar significados porque necesitamos dar sentido al mundo, y cuando esto no ocurre perdemos el interés y motivación y, lo que es todavía

---

<sup>2</sup> Traducción propia del original en inglés.

más grave, no somos capaces de comprender. Además, hay que tener en cuenta que al ser la lectura una práctica sociocultural, cada comunidad otorga significados diferentes a las palabras. Como dice Cassany (2004: 57), “el significado de un escrito no se ubica en el texto, sino en la mente [...]. Para cualquier texto no existe un significado o el significado sino múltiples interpretaciones”.

También hay que tener en cuenta que leer es una práctica sociocultural. Como dijo el gran pedagogo Freire (1987), “leer es una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz”.

Tampoco hay que olvidar que al leer se utilizan continuamente estrategias, algunas aprendidas en la escuela, otras adquiridas de una forma intuitiva, que son las que nos ayudan a comprender el texto. “las estrategias de aprendizaje son conocimientos cognitivos que, mediante la formación de hipótesis, llevan al aprendiz a ampliar y desarrollar su interlengua” (Manchón, 1985: 68-69). Entre las estrategias más importantes están:

- **Realizar conexiones** de lo que estamos leyendo con nuestro conocimiento previo, porque todo lo nuevo que se quiere aprender debe ir enlazándose con algo anterior que ya tenemos aprendido. De no ocurrir esto, el cerebro es incapaz de retener lo que se quiere aprender, por lo que una estrategia es buscar y encontrar esas conexiones para ir dando sentido a lo que leemos.
- **Inferir**, es decir, deducir y llegar a una conclusión de lo que estamos leyendo para comprender incluso lo que no está escrito, pero a lo que llegamos por nuestros conocimientos previos. Es lo que se llama, leer entre líneas. Muchas de estas inferencias están basadas en una cultura común, por lo que los lectores de L2<sup>3</sup> pueden tener dificultades tratando de aplicar esta estrategia aunque la tengan bien desarrollada en su L1.
- **Predecir y anticipar** lo que vamos a leer. Para ello nos valemos de nuestra experiencia y conocimientos y muchas veces de elementos paratextuales, es decir, todos esos elementos que “rodean” al texto como el título, las imágenes, etc., y que nos ayudan a su comprensión.
- **Organizar y reestructurar las ideas** según las vamos leyendo. Nuestro cerebro, a la vez que va leyendo, también va clasificando las ideas principales y secundarias del texto para ir comprendiendo mejor, va hacia adelante y hacia atrás creando significados.
- **Resumir** lo que vamos leyendo para ser capaces de retenerlo. Nuestra memoria no puede recordar exactamente todo lo que vamos leyendo, por lo que utilizará la

---

<sup>3</sup> En este artículo se denomina L1 a la lengua materna y L2 a una segunda lengua siendo conscientes de que se puede tratar de una tercera o cuarta también.

estrategia de ir resumiendo y acortando el texto para poder recordar de manera más efectiva.

#### 4. Ejemplo de un proceso de lectura con la aplicación de una serie de estrategias.

Este sería el texto que nosotros entregamos a nuestros alumnos, el cual debería haber sido introducido y preparado previamente (por ejemplo, con una serie de imágenes de monjes budistas y personas realizando yoga) (elaboración propia).

##### **Ondas gamma**

En el año 2004 gracias a los avances de PET fue realizado un estudio con ocho monjes budistas con más de 10.000 horas de experiencia en meditación y otras ocho personas que estaban empezando a meditar.

Los resultados mostraron que había un incremento en las ondas gamma cuando todos meditaban. La diferencia residía en que cuando paraban de meditar, la producción cesaba en los novicios mientras que en los monjes continuaba.

Las ondas gamma están asociadas con un nivel elevado de procesamiento de la información, un pensamiento más rápido y una percepción aumentada de la realidad. En resumen, el cerebro opera más eficazmente a este nivel con una mayor retención y memoria. Los investigadores encontraron mayor volumen entre otras regiones en el hipocampo.

Otros estudios nos han probado que la meditación ayuda también a recobrarse de experiencias negativas, a reducir el estrés y la presión arterial. Quizás uno de los estudios más sorprendentes en los últimos años es el que demuestra que esta práctica puede reducir la sensibilidad ante el dolor a través de un espesamiento de una parte central del cerebro. En el experimento ponían un plato muy caliente en la pierna y controlaban la parte del cerebro de las emociones y el dolor.

Este sería un posible proceso para la comprensión del texto que un alumno/lector podría ir realizando usando diversas estrategias (elaboración propia):

El texto	Lo que el alumno/lector va pensando o diciendo	La estrategia que utiliza
Ondas Gamma (el título va acompañado de dos fotos, una de monjes budistas y otra de una chica en la playa practicando yoga)	No sé lo que quiere decir el título, pero creo que tiene que ser algo de meditación. Monjes budistas, la chica en la playa... Sí, ¡seguro!	Predecir gracias a un dibujo/título. Centra al lector y proporciona contexto y motivación.

Un PET fue realizado...	No entiendo muy bien <b>fue realizado...</b> Perdón, ¿qué significa...?	Hacer una pregunta al profesor/a para una aclaración de una estructura gramatical.
Cesaba en los novicios...	¿Significa que era menos o que no había nada?	Verbalizar un pensamiento/realizar una hipótesis
Las ondas gamma están asociadas con un nivel elevado de procesamiento de la información, un pensamiento más rápido y una percepción de la realidad.	Mmm, no lo entiendo muy bien, pero creo que quiere decir que el cerebro funciona mejor.	Extracción de la idea principal al resumir unas líneas.
En resumen, el cerebro opera más eficazmente a este nivel con una mayor retención y memoria.	Ahhh, tenía razón.	Confirmación o NO de la predicción.
Los investigadores encontraron mayor volumen entre otras regiones en el hipocampo.	Ay, sí, el hipocampo, lo he leído el otro día, en el hipocampo es donde reside la felicidad...	Enlace con un conocimiento/experiencia previo por lo que deduces y llegas a una conclusión.
Recobrarse de experiencias negativas	¿Recobrarse? Ni idea de lo que significa pero debe ser algo como ... ¿...que estás bien otra vez? Sí, seguro que es eso.	Detenerse ante una palabra y tratar de sacar su significado por su parecido con otra palabra o por el contexto
Reducir el estrés...	¡Ja, ja, stress! Jamás hubiera imaginado que esto es así en español.	Estudio de los componentes de las palabras o comparación con otras lenguas.
presión arterial...	¿Presión arterial? Ni idea de lo que es eso. Voy a buscarlo en el diccionario...	Uso de recursos como diccionario o profesor.
puede reducir la sensibilidad ante el dolor a través de un pensamiento del cerebro.	Esto sí que no lo entiendo, no sé, voy a continuar...	Decidir seguir leyendo a ver si se aclara. REDUNDANCIA O ACLARACIÓN
Ponían un plato muy caliente en la pierna y controlaban la parte del cerebro de las emociones y dolor...	Ah, ahora sí...	Inferencia gracias a los ejemplos o a la cohesión.

## 5. ¿Cuál es el papel de la fluidez en la lectura?

Para que la comprensión lectora sea posible debe haber un mínimo de fluidez lectora. Esto no quiere decir que haya que leer deprisa, ya que cada persona tiene un ritmo diferente que hay que respetar. No obstante, sí que es necesaria una cierta fluidez para que la memoria operativa pueda ir reteniendo lo que vamos leyendo. De no ser así, si al leer tienen lugar

demasiadas interrupciones y si se pierde de esta manera la fluidez, el cerebro será incapaz de recordar lo que se está leyendo porque la memoria no podrá retenerlo. “La fluidez no asegura una mejor comprensión: pero da el suficiente tiempo extra al sistema ejecutivo para dirigir la atención donde más se necesita” (Wolf, 2008: 131)<sup>4</sup>.

De esta importancia de la fluidez viene la exigencia de que en la lectura de un texto al menos un ochenta por ciento de lo que estamos leyendo sea conocido porque si esto no es así, se produce una sobrecarga cognitiva donde el cerebro tiene que atender a demasiadas funciones a la vez y, como consecuencia, no puede tener lugar la comprensión.

## **6. ¿Qué ocurre con las palabras desconocidas en la comprensión lectora?**

Una de las causas más comunes por las que existen interrupciones constantes en la comprensión lectora, sobre todo en L2, es el encuentro de palabras desconocidas. El conocimiento del léxico tiene un papel importantísimo en la comprensión lectora porque si un gran número de palabras del texto son desconocidas entonces no se puede producir la fluidez necesaria para la comprensión. Quizás en nuestras clases nos tenemos que volver a plantear el uso de diccionarios, glosarios y en general el papel de la traducción. Las investigaciones apuntan que enseñar previamente el vocabulario ayuda a la comprensión posterior del texto; por lo tanto, nos tenemos que concentrar en la mejor forma de hacerlo. “Algunas tareas descontextualizadas pueden ser útiles y efectivas” (Webb, 2009: 461-462)<sup>5</sup>.

## **7. ¿Qué entendemos por texto?**

Pero quizás, antes de continuar analizando la comprensión lectora de un texto, deberíamos intentar definir qué es lo que se está considerando como un texto. Según Cassany *et al.* (1994: 313), “texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación”. Con esta definición, un texto podría ser también audio visual. Aunque estamos totalmente de acuerdo con esta definición, en este artículo nos vamos a centrar en los textos escritos, aunque, eso sí, atendiendo a diversos formatos.

## **8. ¿Es diferente la lectura en línea?**

Desde hace unos años leer es también buscar en las redes, buscar la información que necesitamos antes de decidirnos, y leer de forma más lenta el texto elegido.

---

<sup>4</sup> Traducción propia del original en inglés.

<sup>5</sup> Traducción propia del original en inglés.

Hablando de texto, no podemos olvidar la lectura que hoy en día se realiza en línea y que implica una serie de capacidades totalmente distintas a la lectura de un texto en papel. Los hipertextos tienen unas características muy diferentes porque en ellos la información entra por varios canales, en su lectura se salta de una página a otra a través de los enlaces y normalmente hay una mayor aparición de colores y ayudas visuales. Por ello, el lector está obligado a elaborar una representación mental de la estructura superior del hipertexto.

Se está comenzando a estudiar qué consecuencias tendrá este tipo de lectura en nuestros cerebros y la manera de comprender. De momento hay muchas hipótesis y los estudios están cada vez más avanzados, mientras que entre la población surgen incluso diversas reacciones negativas: temor, rechazo, incertidumbre. Esto es comprensible, ya que en la antigua Grecia sabios como Sócrates se oponían al uso de la escritura porque decían que las palabras no podían contestar a las preguntas y que los alumnos perderían su capacidad memorística. De nuevo en este artículo, aunque sin dejar de lado este tipo de lectura que revolucionará nuestro futuro, nos concentraremos en el texto escrito y en papel, o al menos en las características comunes que tienen el texto y el hipertexto.

## 9. ¿Cuáles son los distintos tipos de comprensión?

**Lectura de contacto.** Es una lectura inicial del texto donde el lector averigua qué tipo de texto es y de qué trata. Es muy similar a la que se realiza cuando leemos en la red. Por ejemplo, cuando buscamos e intentamos identificar un anuncio, o una reseña de cine en un periódico.

**Lectura general o global**, por la que intentamos extraer la idea principal. Este tipo de lectura puede engañar y parecernos sencilla pero requiere un gran esfuerzo mental. Por ejemplo, una lectura global puede tener lugar cuando miro un artículo por encima antes de decidir si el tema me interesa o no para leerlo.

**Lectura selectiva**, en la que solo nos interesan algunos detalles de lo que estamos leyendo. Por ejemplo, al preparar un viaje y mirar en una página Web de la agencia de viaje, puede ser que en ese determinado momento solo me interese saber las fechas y el tipo de alojamiento.

**Lectura detallada**, donde nos interesa comprender prácticamente todo lo que está escrito en el texto. Por ejemplo, si estoy leyendo sobre los efectos secundarios de una medicina o unas instrucciones que tengo que seguir punto por punto porque son difíciles de comprender para mí.

Pero cuando practicamos la comprensión lectora con nuestros alumnos no nos debemos parar ahí, en estos cuatro tipos de lectura. Es muy importante que practiquemos también con los alumnos una **lectura de asimilación**, es decir, no que solamente extraigan el significado del texto sino que lo asimilen y hagan algo con él. Por ejemplo, si acaban de leer un texto que es un correo electrónico, deben inmediatamente contestar a este correo, o sea, asimilar lo que han leído y aplicarlo en una expresión escrita. De esta forma, el profesor también se va dando cuenta mejor de lo que el alumno ha entendido.

Y por último es también muy importante en clase hacer una **lectura de reflexión** donde ayudemos a los alumnos a darse cuenta de lo que han entendido, y cómo y por qué no han entendido quizás algunas cosas. Por ejemplo, haciendo preguntas del tipo: Subraya en el texto la respuesta a esta pregunta o si se hace una pregunta de verdadero/falso pedir siempre una justificación de la misma.

## 10. ¿Se pueden transferir la experiencia, conocimientos y estrategias de L1 a L2?

La pregunta que nos realizamos ahora es si todas estas estrategias y técnicas, requisitos imprescindibles para la comprensión lectora, que los alumnos han ido aprendiendo y adquiriendo pueden ser transferidas sin problemas a la L2.

Para empezar, tenemos que tener en cuenta que, según los informes PISA del 2011, uno de cada cinco niños tiene problemas en la lengua materna y esto, transferido a la segunda lengua, puede ser todavía más grave. Es importante que los profesores seamos conscientes de este hecho para no presuponer que por ser adolescentes o adultos la comprensión lectora se realizará sin problemas.

Es necesario diferenciar los procesos en lengua materna y en segunda lengua y ver cómo se pueden transferir los conocimientos, estrategias y técnicas ya adquiridos en la primera lengua (o en otras aprendidas) a la segunda.

Según el Diccionario de términos clave de ELE:

En la vertiente de la percepción, el aprendiente se basa en sus esquemas de conocimiento de la L1 para interpretar un texto o un discurso en la L2. Cuando la L1 y la L2 están emparentadas, ésta es una estrategia de comunicación frecuente, incluso entre personas que no han estudiado jamás la lengua de su interlocutor;

Con mucha frecuencia se han estudiado más los problemas o interferencias entre la L1 y la L2 que los conocimientos y recursos que realmente se pueden transferir y aprovechar

para la adquisición de la segunda lengua. Esto se llama transferencia positiva y ha sido solo en los últimos años cuando ha despertado la atención de los investigadores. Por ejemplo, es muy probable que si trabajamos con alumnos que ya tienen un conocimiento de la lengua, “los estudiantes de L2 puedan llevar más fácilmente su conocimiento metalingüístico a un nivel consciente para proporcionar un apoyo estratégico o entender los fallos de comprensión (y en el proceso llegar a ser más lectores estratégicos)” (Grabbe, 2011: 39).

Del mismo modo, el papel de la L1 en el aula de L2 está adquiriendo una nueva relevancia después de haber estado “casi proscrito” desde los años setenta. Seng y Hashim (2006: 29), por ejemplo, confirman el papel de apoyo de la L1 al resolver dificultades durante la comprensión en L2 relativos a las palabras y a las ideas<sup>6</sup>.

Todo esto tiene implicaciones en el aula, y siendo conocedores de todo el proceso de lectura, deberíamos empezar a cuestionarnos una serie de hábitos que tradicionalmente se han ido llevando a cabo en el aula con los alumnos y que quizás no constituyan la mejor forma de ayudarles a comprender mejor los textos y a desarrollar su comprensión lectora.

## 11. ¿Cómo se trabaja la comprensión lectora en el aula?

A continuación se mencionan una serie de lo que podríamos *llamar malos hábitos* en el trato del texto en el aula.

### 11.1. Entregar un texto a los alumnos y, sin preparación previa, comenzar inmediatamente a leer todos a la vez y en alto.

A. El proceso de comprensión es diferente para cada alumno en cuanto a muchos factores:

- El ritmo de lectura
- Los conocimientos previos
- Las necesidades e intereses
- Las estrategias

Si estamos de acuerdo con esto, entonces nos tendremos que plantear por qué leemos todos en alto y a la vez. Ya San Agustín en su época (mencionado por Manguel, 1996: 43) decía: “dar voz a las palabras es una distracción para el pensamiento”.

B. El texto necesita una preparación previa para su contextualización. Además, sin esta preparación, no se pueden poner en marcha algunos mecanismos necesarios para la comprensión en el cerebro de los alumnos.

---

<sup>6</sup> Traducción propia del original en inglés.

### **11.2. Interrumpir continuamente para corregir la pronunciación, explicar palabras o aclarar estructuras gramaticales.**

A. No se pueden tener varios objetivos a la vez. Cuando trabajamos la comprensión lectora en un texto, los objetivos no son: el léxico, la gramática o la pronunciación en ese momento.

B. Con tanta interrupción el alumno no es capaz de recordar lo que está tratando de comprender. La memoria, por tanto, la comprensión, sufre si no hay una cierta fluidez en la lectura. Otro problema adicional es lo que hacen los demás alumnos mientras se responde o corrige a uno. No todos los alumnos necesitan las mismas explicaciones y tenemos de nuevo que tener cuidado con la sobrecarga cognitiva.

### **11.3. Realizar preguntas u otro tipo de tareas después de leer el texto.**

A. Tenemos que tener mucho cuidado con el tipo de tareas y dónde van colocadas. Las preguntas deberían ir antes del texto, porque si van detrás solamente les estamos evaluando. En nuestro trabajo de comprensión lectora con los alumnos, no deberíamos estar evaluando a los alumnos continuamente sino ayudándolos a comprender mejor. También es conveniente concentrarse en lo que *sí* se ha entendido, y no hacerles sentirse mal o frustrarles cuando se les pregunta precisamente lo que no han entendido.

B. Es nuestro deber como profesores enseñar a los alumnos a comprender con técnicas y estrategias que pueden utilizar para mejorar.

### **11.4. El profesor dice al finalizar la lectura del texto: ¿alguna palabra que no entendáis?**

- Si hay muchas palabras que no conocen en el texto, los alumnos emplean demasiada energía y tiempo para captar su significado, tiempo que necesitan en realidad para la comprensión del texto.
- Si paramos muchas veces para explicar palabras, se pierde la fluidez lectora y la memoria operativa no puede funcionar.
- Si se trabajan las palabras claves antes de comenzar el texto, el resto las pueden predecir o ayudarse con diccionarios y glosarios.

**Este es un ejemplo de cómo un alumno ve un texto con numerosas palabras que desconoce:**

En apenas un par de hadinas se veía a las claras que mis días iban a ser genidos y que lo que antes eran viajes a despita a la farmacia de baria podía convertirse con un poco de suerte en talos de jazz y vino, y películas y Elena y aire fresco y vivir, por más vivir, aun sin terminar de tener muy piro qué costería yo visamente por esta palabra que me traía butos de esas músicas desarantantes que salen a veces desde el nando de un bar.

**11.5. Después de la lectura del texto se pasa a otra actividad desligada de la anterior o se termina la clase.**

A. Debemos conectar el texto con el mundo real para que tenga más sentido, en la manera en que sea posible hay que personalizarlo. Tenemos que tener cuidado de trabajar los diferentes tipos de textos con los que los alumnos se van a enfrentar en la vida real para que estén bien preparados.

B. Podemos enlazar la comprensión lectora con otras competencias como la producción escrita y oral. Normalmente en la vida real cuando se lee un texto se responde al mismo de alguna forma, aunque no sea inmediata. No nos olvidemos de lo importante que es dar modelos; los profesores podemos leer en voz alta (verbalizando todo nuestro proceso) para que los alumnos vean cómo lo hacemos nosotros. “La lectura debe tener un valor personal para los estudiantes, ellos tienen que ser capaces de hacerlo, estar libres de ansiedad y debe ser dado como modelo por alguien en quien ellos confian, respetan y quieren emular” (Miller, 2009: 36)

**12. ¿Cuál es la diferencia entre leer para comprender y leer para evaluar?**

Es muy importante que veamos la diferencia entre leer para comprender y leer para evaluar. Habrá ocasiones en las que queramos entregar un texto a los alumnos y comprobar lo que han entendido, incluso por razones académicas a veces debemos otorgar una nota de su comprensión lectora. Entonces les daremos un texto con una tarea posterior para evaluar lo que han entendido y que les sirva también para ver su progreso y en algunos casos a nosotros para otorgar esa nota.

Sin embargo, una cosa muy diferente es ayudar a nuestros alumnos a comprender mejor. La primera diferencia es que la tarea debe ir antes del texto, el alumno debe saber de antemano para qué está leyendo y conocer el significado que debe extraer de ese texto en concreto. Es obvio que muchas veces se utiliza un texto con objetivos diferentes, por

ejemplo, para trabajar léxico, una estructura gramatical en concreto, presentar un tema o aspectos socioculturales o incluso para trabajar la pronunciación. Estas actividades pueden ser muy válidas si están bien realizadas, pero estas se deben realizar una vez que el texto esté comprendido y no trabajar todo a la vez, porque como decíamos anteriormente, si se trata de realizar muchas actividades al mismo tiempo el cerebro se sobrecarga y cognitivamente no es posible comprender.

### **13. El papel del profesor/a en la comprensión lectora. ¿Cómo podemos ayudar a los alumnos a comprender un texto escrito?**

- Interesándoles por la lectura.
- Dándoles mucho input de cómo se lee en español.
- Escogiendo buenos materiales y un nivel adecuado y adaptando la tarea.
- Permitiendo el propio ritmo de lectura de cada alumno.
- Hablando con los alumnos sobre la comprensión lectora.
- Enseñando estrategias.
- Dando modelos de lo que se quiere enseñar.
- Planteándose cómo se van a tratar las palabras que no conocen.
- Comprobando qué entienden.
- Evaluando formativamente.
- Conectando el texto con el mundo real y con otras destrezas.

### **14. Dos ejemplos de actividades que ayudan a la comprensión**

- Los alumnos leen el texto durante unos minutos, cierran los libros y con un compañero/os discuten lo que han entendido. Entre todos intentan reconstruir el texto. Después abren los libros y leen de nuevo el texto de forma individual y con otro compañero/s discuten otra vez lo que han entendido. Esta actividad fomenta el trabajo colaborativo y es muy positiva porque se dirige a lo que se ha entendido y no a contestar una serie de preguntas sobre lo que quizás precisamente no se ha entendido.
- Una actividad en la que se trata de ayudar a los alumnos a extraer las ideas importantes cuando leen en una L2. Los alumnos leen el texto en silencio de forma individual y resaltan las frases importantes. Se puede comenzar esta actividad trabajando de una manera más controlada en sesiones anteriores, en las que se les puede dar una

lista de frases contenidas en el texto y se les dice que las clasifiquen entre frases con ideas principales y frases con ideas secundarias. Algunas de estas ideas pueden no aparecer en el texto, por supuesto avisando a los alumnos que hay, por ejemplo, dos ideas de más, que no aparecen.

## 15. Conclusión

Leer para comprender y leer para evaluar son dos actividades completamente diferentes. Nosotros, los profesores debemos entender primero cómo se realiza la lectura y cómo se utilizan las estrategias y técnicas que son necesarias. Debemos también ayudar a nuestros alumnos a averiguar qué tipo de lectores son para ayudarles a desarrollar las estrategias que ya tienen adquiridas en su lengua materna de una forma más efectiva. También debemos proporcionar buenos materiales para nuestras clases con muchos tipos de textos diferentes (incluyendo textos visuales e hipertextos) y planificar qué tipo de lectura vamos a practicar de acuerdo con nuestros objetivos. Habrá siempre una preparación al texto para ayudar a activar los conocimientos previos y asegurarse de que la mayoría del léxico es conocido. Después de haberles ayudado con mucho *input* y haberles dado muchos modelos, poco a poco los alumnos estarán preparados para realizar una lectura del texto sabiendo en primer lugar qué tarea se va a realizar, por qué y para qué van a leer ese texto. Posteriormente se realizará un análisis de lo que se ha entendido y dónde se han encontrado dificultades para prepararles mejor para la próxima vez y, con ese contenido del texto ya entendido, se pasará a la siguiente actividad donde se enlazará preferiblemente con una experiencia personal y se integrará con otra u otras destrezas.

De vez en cuando haremos una evaluación con los alumnos donde, sin nuestra ayuda ni la del grupo, se enfrenten a un texto. Se les puede dar una nota evaluativa basada en unos criterios donde el alumno se dé cuenta de cómo es su comprensión, qué es lo que ya hace bien y qué es lo que le falta todavía. Con esta evaluación guiada llamada formativa, continuaremos preparándole para cuando llegue la evaluación sumativa, cuando por cuestiones administrativas necesitamos una nota de su comprensión lectora.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Encina (1994): *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*, Madrid: Edelsa Didascalia.
- ALONSO, Encina (2012): *Soy profesor/a, aprender a enseñar*, Madrid: Edelsa Didascalia.
- ALONSO, María Rosa y Elisa María GONZÁLEZ ÁLVAREZ (1996): «Adquisición de segundas lenguas: traducción y transferencia positiva», en C. Valero Garcés (Ed.) *Encuentros en torno a la traducción II: una realidad interdisciplinar*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la U. A. H, 133-141.
- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (2004): «La comprensión lectora», en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 943-946.
- CARLISLE, Joanne y Melinda RICE (2002): *Improving Reading Comprehension. Research-Based Principles and Practices*, Timonium: York Press.
- CASSANY, Daniel (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, Daniel, Glòria SANZ PINYOL y Marta LUNA SANJUÁN (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/transferenciapositiva.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferenciapositiva.htm) (Última consulta: 8 de noviembre de 2013).
- FREIRE, Paulo (1987): «La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía», *Política y Educación*, México: Siglo XXI, 1996, 50-65.
- GRABBE, William y Fredricka STOLLER (2011): *Teaching and Researching Reading*, Harlow: Longman.
- HARRISON, Colin (2004): *Understanding Reading Development*, London: Sage Publications.
- MANCHÓN, Rosa María (1985): «Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, V. 1, 55-75.
- MANGUEL, Alberto (1996): *A History of Reading*, New York: Penguin Books.
- MILLER, Donalyn (2009): *The book whisperer. Awakening the inner reader in every child*, San Francisco: Jossey Bass.

- SENG, Goh Hock y Fatimah HASHIM (2006): «Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL Learners», *Reading in a foreign language*, 18, 29-54.
- WEBB, Stuart (2009): «The Effects of Pre-learning Vocabulary on Reading Comprehension and Writing», *Canadian Modern Language Review*, 65, 441-70.
- WOLF, Maryanne (2008): *Proust and the squid. The story and science of the reading brain*, New York: Harper Perennial.

# APRENDER Y ENSEÑAR A ESCRIBIR EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Antonio María López González

*Universidad de Łódź<sup>1</sup>*

**RESUMEN:** La expresión escrita se presenta con frecuencia tanto para el profesor como para el alumno como una destreza o habilidad lingüística compleja, individual y vinculada tradicionalmente a los deberes. En este texto, reflexionamos sobre los problemas que plantea la práctica didáctica de escribir en ELE, analizamos los elementos que intervienen en esta actividad, así como las diferentes concepciones teóricas y enfoques didácticos ante los que opta el docente a la hora de planificar la enseñanza de la expresión escrita. A continuación, damos orientaciones concretas y ejemplos para planificar las tareas de escritura en clase. Se estudia además el modo de potenciar la autonomía de los aprendices en la competencia escrita.

## 1. La desatención de la escritura en el aula de ELE

“La expresión escrita es la destreza o habilidad lingüística [...] que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE” (Cassany, 2004: 917). Su escasa presencia –hasta hace poco– en cursos y materiales de ELE tiene que ver con la pujanza del enfoque comunicativo, que ha favorecido “el aprendizaje de las destrezas orales, por ser éstas las más relevantes desde la perspectiva del uso de la lengua y de las necesidades de los aprendientes”, junto a la práctica constante de la comprensión lectora como input en L2, “como vehículo de información gramatical y léxica, o como habilidad comunicativa intrínseca” (Cassany, 1999: 47).

En consecuencia, la expresión escrita se asocia con el tiempo de redacción de una tarea que tendrá que ver con una calificación, desde la perspectiva del alumno, y con horas de corrección, desde la perspectiva del profesor. En este contexto, Moreno & *al.* (1998: 3) hacen referencia a “la consigna habitual que el profesor daba al alumno para que éste elaborara su producción escrita y se la presentara para verificar el grado de adecuación”. La instrucción “*Para mañana, una redacción sobre...*” provocaba la angustia en el alumno por la premura de la entrega (ligada a una previsible falta de inspiración al escribir) y por la

---

<sup>1</sup> Uniwersytet Łódzki.

falta de concreción y de instrucciones preparatorias para el tema en cuestión. Si no se parte de unos principios comunes a cualquier actividad comunicativa, se cometan los siguientes errores en las clases de escritura:

- No presentar instrucciones previas ni información previa sobre el tema que se va a desarrollar;
- Falta de modelos del tipo de texto que se ha de producir;
- Creer que la escritura sólo sirve para crear algo original, confundiéndolo con el talento literario;
- Considerar que calidad es igual a cantidad, cuando lo preferible, al menos en los primeros niveles, es que los alumnos escriban textos breves con mayor frecuencia;
- Creer que escribir en clase supone una pérdida de tiempo;
- Asumir que los alumnos disponen de la competencia organizativa, que implica la competencia gramatical y textual;
- No partir del contexto del alumno que escribe (situación, lugar y tiempo);
- No aclarar previamente la finalidad o función por la que escribimos;
- Considerar la expresión escrita como una destreza aislada;
- No revisar el borrador;
- Aplicar una técnica inadecuada de corrección (Moreno & *al.*, 1998: 4).

## 2. La expresión escrita: definición y características

Según el MCER (2002), la expresión escrita se incluye en el conjunto de las distintas actividades de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación) con cuya realización se pone en funcionamiento la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua. En relación con textos en forma escrita, esta actividad de expresión tiene una función importante en muchos campos académicos y profesionales (estudios e informes escritos) y se le otorga un valor social determinado, como ocurre con las valoraciones realizadas de lo que se ha presentado por escrito (MCER, 2002: 14). Por ello, Cassany (2004: 917) señala que “en un mundo letrado como el actual [...] escribir constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido o habilidad”. En definitiva, el dominio de la expresión escrita se hace imprescindible en una la sociedad moderna basada en los textos.

En las actividades de **expresión escrita** (escribir) el usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es leído por uno o más lectores. El MCER (2002: 64), que

ofrece escalas ilustrativas para la expresión escrita en general, la escritura creativa, y los informes y redacciones, proporciona los siguientes ejemplos de actividades escritas:

- completar formularios y cuestionarios;
- escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;
- producir carteles para exponer;
- escribir informes, memorandos, etc.;
- tomar notas para usarlas como referencias futuras;
- tomar mensajes al dictado, etc.;
- escribir de forma creativa e imaginativa;
- escribir cartas personales o de negocios, etc.

Adquirir la capacidad “de comunicarse de forma efectiva y adecuada a través de los textos escritos que [se] producen” (Martín Peris, 1993: 187) requiere de un gran esfuerzo, por cuanto que escribir es una actividad compleja en la que intervienen múltiples factores: aspectos relacionados con la psicomotricidad, la caligrafía y la presentación del escrito, procesos de selección y de adecuación de la información, el conocimiento de las unidades lingüísticas y de las propiedades textuales y distintas estrategias cognitivas.

Saber escribir no es una habilidad que se adquiere de forma espontánea, copiando de la lengua oral. La lengua escrita tiene sus propias características que la diferencian de la lengua oral. Desde la perspectiva de la didáctica de ELE, conviene tener en cuenta las siguientes particularidades distintivas del canal escrito (Ortega Ruiz, A. y Torres González, S., 1994: 304-305):

1. La escritura es una forma sustitutiva de la lengua oral, al igual que otras muchas que ha creado el hombre: la mímica, el sistema Braille o la iconografía. Su adquisición requiere esfuerzo y aprendizaje.
2. La comunicación es elaborada y duradera. El emisor puede corregir y rehacer el texto, sin dejar rastros, lo cual puede ser aprovechado en la enseñanza de ELE promoviendo la revisión y corrección del texto escrito para su mejor comprensión.
3. La comunicación escrita es diferida, pues se realiza, normalmente, en distinto tiempo y lugar. El lector recibe toda la información mediante el texto escrito, y no existe interacción inmediata con el emisor.
4. Utiliza poco los códigos no-verbales. Únicamente en algunos tipos de textos, como los publicitarios y periodísticos, adquieren relevancia los tipos de letra, la disposición del texto en el espacio del papel o la utilización de fotografías y gráficos de apoyo.

5. No hay interacción durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector. El texto escrito aparece como una obra terminada y sin posibilidad de rectificación, al menos inmediata.

Según Cassany (1989: 20), se puede definir la habilidad de la expresión escrita como el dominio de dos aspectos:

- a) El código escrito, o conjunto de conocimientos abstractos (gramaticales, lingüísticos y textuales) que la actividad escritora exige conocer y saber utilizar, y que se almacenan en el cerebro;
- b) La composición del texto, esto es, el conjunto de estrategias de comunicación que empleamos para producir un texto escrito.

Por consiguiente, saber escribir en la propia lengua no implica que sepamos transferir automáticamente una serie de conocimientos a la lengua que estamos aprendiendo. De hecho, en la clase de expresión escrita se enseñan los conocimientos ligados al código escrito, esto es, las propiedades textuales, que a su vez constituyen los criterios convencionales con los que se evalúan las producciones finales de los aprendientes. Estas propiedades (Cassany, 2005: 21-23) son:

- *Adecuación*: Determina la variedad y el registro que hay que usar en cada tipo de texto. Se trata de que resulte adecuado, apropiado, para una determinada situación comunicativa, teniendo en cuenta la intención comunicativa del emisor hacia el lector. Se producen entonces textos formales o informales, objetivos o subjetivos, generales o específicos, dialectales o estándares.
- *Coherencia*: Selecciona la información (relevante /irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.). El texto responde a un esquema previamente planificado por el escritor, evitando la redundancia, haciendo uso de estructuras estereotipadas, respetando las convenciones sociales, etc.
- *Cohesión*: Establece conexiones que se operan entre las distintas secciones del texto en función del significado mediante los procedimientos de enlace: recurrencia o repetición (léxica o posicional), sustitución (proformas léxicas o pronombres), relaciones semánticas entre palabras (antonimia y sinonimia), elipsis, deixis, anáfora, marcadores discursivos, los signos de puntuación, y recursos paralingüísticos (tipografías, códigos gráficos, distribución espacial del texto).
- *Corrección gramatical*: Se aplican las normas propias de la ortografía, morfología, sintaxis y léxico, según el contexto.

- *Variación y estilo*: Evalúa la capacidad expresiva y el estilo de un texto, en función de parámetros tales como expresividad, usos connotados del lenguaje, precisión, riqueza y variación léxica, uso de recursos estilísticos e, incluso, complejidad sintáctica.

### 3. El proceso de la composición escrita

Según García Mihura (2012: 12), “la adquisición del código escrito es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de la competencia escritora”. En efecto, para ser un escritor competente, es necesario el dominio de un conjunto de estrategias cognitivas que incluyen la toma de conciencia del contexto en el que se inserta su discurso (comunidad discursiva, tema, género, etc.), el análisis del perfil e intereses de sus lectores, la búsqueda de información, la planificación de la estructura del texto, la redacción, revisión y corrección de borradores, el uso de técnicas variadas para escribir, etc. (Cassany, 2004: 923).

Diversas son las teorías que explican cómo y de qué manera se produce el proceso de composición. Las investigaciones de Gordon Rohman (1965) resultan pioneras del estudio de los procesos que intervienen en la composición del texto. Rohman estableció tres etapas en el proceso de escritura: *pre-escribir, escribir y re-escribir*. Como observa Urbano Lira (2004: 8), “este modelo de etapas tuvo una gran aceptación en la enseñanza, porque ofrecía a los profesores la posibilidad de incidir de manera ordenada en el proceso de la producción que Rohman consideraba lineal y unidireccional”.

Sin embargo, las investigaciones realizadas posteriormente desde la psicología cognitiva han demostrado que el proceso de composición del texto no es lineal, sino cíclico, puesto que el autor hace y rehace constantemente, planifica sobre la marcha, reescribe, y corrige. Así, Hayes y Flower (1980), Cassany (1987), Camps (1990; 1994) y Hayes (1996) han identificado tres procesos cognitivos en la composición del texto: la planificación, la textualización y la revisión. Según Cassany (2004: 923-924), estos procesos se explican del siguiente modo:

- *Planificar*. Incluye toda la actividad destinada a elaborar configuraciones mentales del escrito pretendido, que pueden o no tener un correlato gráfico (esquema, lista, dibujo). Contiene datos diversos sobre el mensaje que se quiere transmitir, el lector que lo va a leer, planes para organizar el trabajo del autor, experiencias previas de escritura en situaciones parecidas, etc. La planificación incluye a su vez subprocesos tales como: a) *representarse la tarea de escritura* (contexto, situación comunicativa, propósito del escrito, destinatario, género comunicativo, constricciones contextuales, etc.) para lo cual es necesario *analizar la audiencia* (identidad, conocimientos previos, características, etc.) y *formular objetivos* que pretende conseguir el texto; b) *establecer planes*

*de composición*, organizando su propio proceso de trabajo; c) *generar ideas*, recuperando de la memoria a largo plazo los datos que se refieren a la situación actual de composición; d) *organizar ideas* en una estructura organizada según unos principios y criterios acordes con los objetivos.

- *Textualizar*. Incluye toda la actividad lingüística destinada a elaborar el producto escrito, a partir de los datos elaborados en la planificación. Entre los subprocesos destaca: a) *referenciar*, esto es, “traducir” a formas lingüísticas los conceptos y las ideas que se van a transmitir *elaborando las proposiciones* en sus elementos constituyentes (sujetos, predicados y componentes gramaticales), *seleccionando el léxico* más adecuado para formular lingüísticamente el contenido, y *modalizando el discurso* en función de los elementos contextuales (autor, destinatario, texto, tiempo, espacio, etc.); b) *linealizar*, es decir, ordenar las diferentes ideas en un discurso lineal y gramatical, *conectando* las diversas proposiciones que componen el texto con procedimientos de conexión (conjunciones, puntuación, organizadores discursivos, etc.), y *cohesionando* el texto por medio de anáforas, relaciones temporales, la progresión temática, etc.; y c) *transcribir*, o sea, producir físicamente el texto escrito, de modo manual (caligrafía) o automatizado (máquinas de escribir, ordenadores).
- *Revisar*. Incluye la evaluación del material planificado y textualizado para determinar si cumple las funciones previstas y para reformularlo o mejorarlo. El autor examina sus ideas sobre el texto y lee sus producciones intermedias para buscar posibles errores o mejoras potenciales y reformularlos. Según el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987: 265-269), la revisión se realiza en tres fases: a) *comparar* el material que ha elaborado con sus intenciones y expectativas; b) *diagnosticar*, o lo que es lo mismo, buscar diferencias o desajustes entre estos dos planes; c) *operar*, es decir, realizar la corrección necesaria sobre el desajuste diagnosticado. Para este último proceso, el escritor debe primero *elegir la táctica* o procedimiento de trabajo (rescribir el fragmento, eliminar palabras, sustituirlas, etc.) más adecuado para mejorar el material, y *generar el cambio o corregir* según el cambio diseñado en el proceso anterior.

Las tres operaciones lingüístico-cognitivas descritas (*planificación – textualización – revisión*) se desarrollan de manera dinámica, interactiva y cíclica, gracias a un mecanismo metacognitivo de autorregulación que permite al sujeto tener conciencia sobre su proceso de trabajo y poder autodirigirlo, al que Hayes y Flower (1980) llaman *monitor* o *control*. Esta recursividad se da en los distintos planos de la producción (objetivos pragmáticos, contenido semántico, formas lingüísticas, etc.), de manera que durante la composición cada autor puede utilizar cada operación anterior en cualquier momento y orden.

Las fases del proceso de composición que describe Cassany (2004) guardan un evidente paralelismo con las estrategias de comunicación (*planificación, ejecución, control y reparación*) que describe el MCER (2002: 61), y que ponen en funcionamiento los usuarios de la lengua cuando realizan actividades de lengua de carácter comunicativo con el fin de maximizar la eficacia de la actividad comunicativa. El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los cuatro principios metacognitivos del mismo nombre a cada actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.

En el caso de la escritura, la correspondencia entre las fases del proceso de composición (Cassany, 2004: 923) y las estrategias de comunicación (MCER, 2002) queda como sigue (Tabla 1.):

PROCESO DE COMPOSICIÓN	ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN
Planificar	Planificación
Textualizar	Ejecución
Revisar	Control Reparación

**Tabla 1. Correspondencia entre el proceso de composición y las estrategias de comunicación (MCER, 2002; Cassany, 2004)**

El MCER (2002: 88) recuerda que “para hablar, escribir, escuchar o leer, el alumno tiene que llevar a cabo una secuencia de acciones realizadas con destreza”. En el caso concreto de la escritura, “el alumno debe saber:

- *organizar y formular* el mensaje (destrezas cognitivas y lingüísticas);
- escribir el texto *a mano o teclearlo* (destrezas manuales), o, de lo contrario, transferir el texto a escritura”.

El MCER (2002: 91) señala que sus usuarios deben tomar decisiones sobre:

“– Qué destrezas se requieren (y en qué nivel), para el cumplimiento satisfactorio de las tareas comunicativas que se espera realice el alumno.

- Qué destrezas pueden presuponerse y cuáles habrá que desarrollar.
- Qué herramientas de referencia tendrá que utilizar con eficacia el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto”.

Estas destrezas, identificables con las estrategias de comunicación, son las mismas para la expresión oral y escrita. Fernández López (2004: 862) presenta la siguiente lista de estrategias que se activan para movilizar recursos y poner en funcionamiento la destreza de

producción en las actividades comunicativas. El desarrollo de estas estrategias facilita la comunicación y con ello se favorece el aprendizaje (Tabla 2).

Planificar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prever y ensayar la forma de comunicar los puntos importantes.</li> <li>- Tener en cuenta a los interlocutores para preparar tanto el contenido como la forma.</li> <li>- Localizar recursos.</li> <li>- Reajustar la tarea.</li> </ul>
Realizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprovechar todos los conocimientos previos.</li> <li>- Intentar expresarse con otras palabras.</li> <li>- Estar atento a la adecuación de la producción a la situación concreta.</li> <li>- Organizar el contenido, realizar esquemas.</li> <li>- Reconocer la estructura de los diferentes discursos.</li> <li>- Observar modelos.</li> <li>- Localizar y adquirir los recursos lingüísticos necesarios.</li> <li>- Buscar palabras de significado próximo para suplir alguna carencia.</li> <li>- Crear palabras por analogía.</li> <li>- Parafrasear, definir, hacer dibujos, señalar cuando una palabra no está disponible.</li> <li>- Recomenzar de una forma diferente si hay ruptura en la comunicación.</li> <li>- Pedir la confirmación en caso de duda.</li> <li>- Sortear las dificultades con diferentes recursos.</li> <li>- Elaborar diferentes tentativas y valorar el progreso.</li> <li>- Utilizar gestos interrogativos cuando no se está seguro de la corrección o adecuación.</li> </ul>
Evaluar y corregir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprobar o valorar si hay comprensión.</li> <li>- Corregir los malentendidos.</li> <li>- Releer para valorar la consecución de los objetivos, la organización, la corrección, etc.</li> <li>- Llegar a encontrar placer en la expresión escrita en la nueva lengua.</li> <li>- Intentar expresarse en la lengua extranjera de una forma personal.</li> </ul>

**Tabla 2.** Estrategias de expresión oral y escrita (Fernández López, 2004: 862)

#### 4. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita

Siguiendo a Cassany (1990; 2004: 929-931), podemos distinguir cuatro grandes enfoques para la enseñanza de la expresión escrita L2/LE, según pongan énfasis en algunos de los siguientes aspectos: 1) la gramática; 2) la comunicación; 3) el proceso de composición, y 4) el contenido.

#### 4.1. Enfoque gramatical

En el enfoque gramatical, se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua (reglas morfosintácticas, normas ortográficas, etc.). Basándose en la gramática prescriptiva, pone énfasis en la corrección normativa. Asume que hay un único modelo lingüístico, neutro y formal: la modalidad estándar de la lengua. Sus ejemplos están tomados de textos clásicos literarios, seleccionados y adaptados al nivel.

Hay dos modelos de programación dentro de este enfoque:

- a) Basado en la gramática. En este los contenidos objeto de enseñanza son la ortografía (acentuación, v/b...), la morfología (conjugación de verbos, género y número en los nombres...), la sintaxis (subordinadas, concordancia...) y el léxico (morfo-lexicología, enriquecimiento del léxico...).
- b) Basado en el texto. Se estudia la gramática del texto, esto es, las propiedades textuales: la adecuación (nivel de formalidad, registro, presentación del texto...), la cohesión (elipsis, pronominalización, puntuación...), la coherencia interna y externa de los textos (organización de la información, párrafos...), su estructura, etc.

La tipología de ejercicios incluye: explicaciones de las reglas, comentario de ejemplos, prácticas mecánicas controladas en forma de ejercicios de respuesta única (rellenar huecos, poner acentos, conjugar verbos...) o en forma de transformación de frases (relativos, voz activa y pasiva...), redacción: Al final el profesor corrige los errores de tipo gramatical. Un ejemplo de tarea es: *Escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad.*

#### 4.2. Enfoque comunicativo

En el enfoque comunicativo, se aprende a escribir en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita a través de la comprensión y la producción de los distintos tipos de textos escritos. Basándose en la gramática descriptiva y funcional, pone énfasis en la comunicación y en el uso de la lengua. Reconoce la existencia de varios modelos lingüísticos: los diversos dialectos y registros de la lengua. Sus ejemplos están tomados de textos reales o verosímiles de los diferentes tipos de texto: descripción, narración, exposición, cartas, diálogos, etc. La selección de textos se realiza en función de las necesidades del aprendiente. En este enfoque, el profesor ayuda a la motivación y estimulación del alumno. Para ello busca temas interesantes y prepara ejercicios previos a la redacción (lectura de un texto introductorio, un debate o una discusión, etc.).

Hay dos modelos de programación dentro de este enfoque:

- a) Basado en los ámbitos de uso. Los contenidos de enseñanza son los distintos tipos de textos clasificados según los diferentes ámbitos de uso: ámbito personal (diario, notas, agenda), ámbito familiar y de amistades (cartas, postales, invitaciones), ámbito laboral (informes, cartas, currículums), ámbito académico (redacciones, apuntes, resúmenes), ámbito social (anuncios, cartas y artículos en la prensa).
- b) Basado en los géneros textuales. Incluye textos clasificados según su género textual: conversación (diálogos escritos, transcripción de textos orales), descripción (de objetos, personas, etc.), narración (cuentos, chistes, etc.), instrucción (recetas de cocina, instrucciones de uso, etc.), predicción (horóscopo, futurología), exposición (lección, ensayo), argumentación (opinión, defensa de tesis), retórica (poesía, usos lúdicos...).

La tipología de ejercicios incluye: la lectura comprensiva de textos, el análisis de modelos para extraer las características generales del tipo de texto, prácticas controladas (rellenar huecos, añadir información, escribir el final, cambiar la persona gramatical, etc.), prácticas comunicativas (dado un contexto o una situación determinada, escribir un texto completo). Al final el profesor corrige los errores de tipo comunicativo, esto es, los errores que dificultan la comprensión y significado del texto. Un ejemplo de tarea es: *Tu prima va a cambiar de residencia, pero no está segura de si quiere quedarse en el pueblo en el que vive o prefiere instalarse en una gran ciudad. Escríbele un correo electrónico expresándole tu opinión.*

#### **4.3. Enfoque procesual**

En el enfoque procesual, se aprende a escribir a través del ejercicio y desarrollo de los procesos cognitivos. Basándose en la psicología y lingüística cognitiva, pone énfasis en el proceso de composición, es decir, en todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etc. Lo importante es el escritor, el alumno, y no el texto escrito en sí mismo. Por ello, el objetivo es enseñarle a ser un escritor competente, esto es, aquel que “escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas”, según el descriptor de la escala de expresión escrita en general del MCER (2002: 64).

La programación del curso recoge el conjunto de estrategias o habilidades y de actitudes, respecto a lo escrito que caracterizan a un escritor competente. Estas son, según Flower

(1985): explorar el problema retórico, hacer un plan de trabajo, generar ideas nuevas, organizar ideas, conocer las necesidades del lector, transformar la prosa de escritor (lo que se escribe para uno mismo) en prosa de lector (lo que se escribe para otros), repasar el producto y el propósito, evaluar y corregir el escrito, corrección de los conectores y de la coherencia.

La tipología de ejercicios incluye: actividades para fomentar la creatividad (torbellino de ideas, analogías, etc.), técnicas de estudio (esquemas, ideogramas, etc.), la elaboración de borradores, la escritura libre, la valoración de textos propios y de los compañeros, etc. Puede adoptar también la forma de una *taller de expresión escrita*, en el cual se propone un tema y los alumnos se pasan todo el tiempo de clase escribiendo sobre él. El papel del profesor es el de orientar y asesorar el trabajo del alumno, decirle cómo puede trabajar, qué técnicas puede utilizar, leer sus borradores y mostrarle los errores o los puntos flojos, etc. Individualmente analiza las necesidades del alumno: la forma de escribir y sus defectos y potencialidades. Por lo tanto, no hay corrección del producto sino asesoramiento en el proceso de redacción. Un ejemplo de tarea es: *Haz una lista de ventajas e inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad. Clasifica las ideas en grupos. Desarrolla dos ideas con ejemplos y comentarios personales. Redacta un primer borrador del texto. Vuelve a leerlo y comprueba que contenga todas las ideas importantes...*

#### 4.4. Enfoque del contenido

En el enfoque del contenido, se aprende a escribir usando las habilidades lingüísticas en el trabajo con los contenidos académicos. Basándose en los postulados de movimientos pedagógicos americanos como “Writing across the curriculum” y los programas de universidades norteamericanas según los cuales si se atiende a la comprensión y al desarrollo del fondo (tema, datos, razonamiento) del escrito que está elaborando, el sujeto también pone en práctica sus procesos de escritura y adquiere la forma lingüística con que se vehicula el contenido, pone énfasis en el contenido del texto y no en la forma. Por lo tanto, no se escribe sobre experiencias personales, sino sobre temas académicos. Al mismo tiempo, se integra la habilidad de la expresión escrita con las otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer y hablar) en el contexto del trabajo académico.

La programación de un curso se estructura a partir de un tema o una disciplina, o en torno a un listado de temas de interés de los alumnos. Se trabajan los procesos cognitivos y textos académicos tales como trabajos, exámenes, recensiones, comentarios, resúmenes, etc. El temario se desarrolla a través de tareas, proyectos, trabajos, ejercicios, etc.

La tipología de ejercicios incluye: la investigación profunda de un tema (lectura de textos, análisis de las tesis y los argumentos, búsqueda y selección de nueva información mediante experimentación y observación, etc.), el procesamiento de la información (elaboración

de esquemas y resúmenes, apuntes, discusiones en grupo, contraste de opiniones, comparación de textos, etc.) y la preparación y redacción de textos académicos (reseñas, ensayos, artículos para una revista de la escuela, comentarios de texto, etc.). En la corrección se presta atención al contenido del texto y se responde a las necesidades de cada alumno, también para tratar los aspectos formales. Un ejemplo de tarea es: *Busca información sobre el tema de vivir en un pueblo: transportes, sanidad, etc. Haz una encuesta entre tus compañeros. Entrevista a algunas personas: médicos, policías, ecologistas, etc. Sintetiza los datos en un esquema. Escribe un borrador explicando los resultados de tu investigación...*

Después de la exposición de los cuatro enfoques más frecuentes en la didáctica de la expresión escrita, Cassany (1990: 79) llama la atención de que “en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo y la información o el contenido”, ya que “los cuatro aspectos son importantes e imprescindibles para el éxito de la comunicación”. En consecuencia, este autor aboga por el eclecticismo, en aras de ofrecer un método útil al alumno. Años más tarde, el mismo estudioso se congratula por el triunfo de esta opción ecléctica:

Las propuestas metodológicas que están adquiriendo reconocimiento en los últimos años incorporan elementos de varias de estas líneas básicas. Por ejemplo, la propuesta del trabajo por tareas, derivada de los enfoques comunicativos, incorpora sin duda la idea de poner énfasis en el contenido, planifica las tareas en forma de fases o etapas, lo cual fomenta los procesos de composición. También se preocupa de facilitar al aprendiz toda la información gramatical y discursiva necesaria para que pueda producir el discurso final objetivo de la tarea (Cassany, 2005: 60).

## 5. La planificación de la enseñanza de la expresión escrita

A partir del diagnóstico de las necesidades del alumnado, así como de los conocimientos y destrezas ya adquiridos, el profesor debe tomar decisiones sobre la manera en la que va a tratar la expresión escrita durante el curso. Cassany (2004: 935) distingue tres formas complementarias de tratar la escritura: 1) como objetivo de aprendizaje; 2) como instrumento de aprendizaje del idioma; y 3) como instrumento de aprendizaje de contenidos:

1. *Aprender a escribir géneros textuales de la comunidad meta.* Según esta perspectiva, se eligen los géneros textuales comunicativos (carta, nota, correo electrónico, instancia, etc.) que se tratarán durante el curso, paralelamente al aprendizaje de las destrezas orales y la gramática. Los manuales de ELE suelen incluir la práctica de algún género

textual en relación con una función comunicativa. Las actividades para aprender cada género incluyen la lectura, el análisis y la producción y corrección escritas.

2. *Escribir para incrementar el conocimiento de español.* Se trata de tareas de escritura que facilitan el aprendizaje de la gramática (ejercicios de manipulación y transformación oracional, reformulación de fragmentos, etc.) y el léxico (ejercicios de sinonimia, llenar huecos, emparejar elementos de dos columnas, etc.). Aquí también se cuentan los ejercicios de *escritura extensiva*, dentro o fuera de clase, como los *diarios de aprendizaje*, comentarios de lecturas, etc. Para este tipo de ejercicios, se requiere cierto nivel de dominio del idioma y motivación, con tareas de apoyo a la lectura y comentario.
3. *Escribir para aprender otros contenidos (culturales, disciplinarios, etc.).* Suele estar presente en estudios universitarios, cursos de cultura española, cursos específicos (negocios, turismo, etc.). Se trata de tareas de escritura para el aprendizaje de contenidos específicos del programa: redacción de argumentaciones, noticias de divulgación, comentarios de estadísticas, etc.

De cara a la planificación de tareas de escritura, Giovanni & al. (1996: 81) establecen la siguiente secuenciación general de una actividad de expresión escrita. Según esta, una tarea de escritura tiene las siguientes fases:

- a) *Pre-actividad.* Incluye actividades de presentación del tema o de la situación: por ejemplo, con un estímulo visual o una audición o un texto para obtener un tema del que hablar, para crear opinión, para dar un modelo o esquema de trabajo con sus correspondientes actividades previas.
- b) *Fijación de la tarea.* Incluye la descripción de la tarea, la activación de ideas (por ejemplo, con un torbellino de ideas), la presentación de la tipología discursiva (una lista de algo, una nota, una carta, un recado, un anuncio, etc.), dar instrumentos para la actividad (gramática, léxico y funciones), la descripción de la dinámica (individual, en grupos...).
- c) *Tarea de escritura.* Incluye la composición y la revisión (en grupos o individual).
- d) *Presentación de la tarea ya revisada y corregida.* Incluye un comentario (individual, en grupo o plenario) y la corrección final.
- e) Autoevaluación y puesta en común. Incluye la valoración de lo aprendido y la valoración de los errores.

Por su parte, Cassany (2004: 936-937) presenta un modelo de tarea de producción escrita para aprender un determinado género discursivo. Aparte del planteamiento inicial de

la tarea y de su evaluación final, el modelo consta de dos partes, una de lectura y análisis de modelos (actividades 1-3) y otra de composición (4-8):

	Objetivo	Actividades posibles
Lectura de modelos	Planteamiento	El docente presenta el objetivo de la tarea y sus dos partes de lectura y composición.
	1. Pre-lectura	Adivinar el tema a partir del título, predecir las palabras que aparecerán, elegir entre varios dibujos o fotos las que pertenecen al texto, etc.
	2. Lectura comprensiva	Identificar el propósito del texto, buscar las ideas principales, identificar el tema de cada párrafo.
	3. Lectura analítica	Determinar las partes del texto, comparar textos con registros diferentes, identificar las formas verbales, una estructura sintáctica, el léxico de un campo, etc.
Composición del escrito	4. Planificación	Analizar al lector, torbellino de ideas sobre el tema, hacer un esquema, hablar con un co-lector.
	5. Textualización	Escribir un primer borrador, completar un texto fragmentado, escribir a partir de un guion.
	6. Revisión	Autoevaluar el borrador con una guía, co-evaluarlo con un compañero, usar reglas de gramática, señalar 3 puntos mejorables y 3 puntos positivos del texto, consultar el diccionario.
	7. Retextualización	Escribir un segundo borrador: corregir errores, mejorar el texto.
	8. Evaluación final	Revisión a cargo del docente o de otro aprendiz, inclusión del texto en el portafolio, etc.
	Evaluación	Cuestionarios para determinar lo aprendido, las dudas, las mejores tareas, etc.

**Tabla 3.** Modelo de tarea de producción escrita (Cassany, 2004: 936-937)

## 6. La corrección de la expresión escrita

Durante la revisión de la tarea y la corrección de errores, el profesor no ha de concentrarse en señalar, generalmente en rojo, sólo los errores que ha cometido el alumno. Un comportamiento así va en contra del factor afectivo aplicable a la corrección, y provoca que decaiga la autoestima del aprendiz (Sánchez, 2009: 36). Muy al contrario, “poner de manifiesto los aspectos positivos del escrito, comentando también algunos usos menos

correctos de la lengua utilizados en la elaboración del texto escrito permite crear en el estudiante un sentimiento de satisfacción frente a la frustración de ver su tarea teñida de rojo con una absoluta valoración del error sobre los demás aspectos” (Santiago Alonso, 2002).

Por lo tanto, es mucho más educativo y constructivo que después de la revisión, haya una valoración del escrito junto con una posterior corrección del error.

El objetivo básico de la corrección en la clase de expresión escrita es que “el aprendiz incremente sus conocimientos y habilidades de escritura”. Se trata, por tanto, de “una evaluación formativa que aspira a que el alumno cometa cada vez menos errores, que tome conciencia de sus limitaciones y encuentre los procedimientos necesarios para superarlas, que poco a poco vaya autorregulando su proceso de escritura y sus conocimientos del idioma” (Cassany, 2004: 938).

Corregir significa buscar y reformular errores. Un buen uso de la *reformulación del texto* como técnica de corrección implica señalar sólo los errores en el texto, permitiendo al estudiante aprender a autocorregirse, reflexionando sobre los posibles usos incorrectos de la lengua (Cassany, 1993). De esta forma, se compromete al alumno en el proceso de revisión y reescritura (Britton, 1996: 323), incrementando así su motivación y su responsabilidad en el aprendizaje y mejore el texto definitivo.

Consecuentemente, se entiende “la corrección del escrito como una revisión que efectúan de forma conjunta el docente y el aprendiz, tratando de promover en la medida de lo posible la revisión autónoma de los textos por parte del estudiante” (Sánchez, 2009: 36). En este sentido, el empleo de formas novedosas de corrección ayuda a potenciar el valor formativo de la evaluación. Entre estos nuevos métodos de evaluación se cuentan:

1. El diario de aprendizaje y el *portafolios* o carpeta,
2. La auto-evaluación y la coevaluación.

Estas formas de evaluar se incluyen en el mismo proceso de la escritura, no como una actividad externa a la misma aplicada al producto, sino como parte del mismo proceso escritor. Se fomenta así la colaboración entre los agentes del proceso escritor con encuentros significativos en los que sucesivamente se evalúa el borrador del compañero, se toman en cuenta las observaciones de la revisión paritaria, y se mejora el borrador a partir de las observaciones del compañero (Hyland, 2002: 129-131).

Además, se promueve la autonomía del estudiante enseñándole formas de encontrar ayuda en su tarea escritora (uso de diccionarios, corpus textuales, nativos, verificador ortográfico del ordenador), y estimular al estudiante para que identifique los errores y corrija el texto por su cuenta por medio de un protocolo de errores. Se acepta así que aprender a corregir es uno de los componentes de aprender a escribir. El profesor mismo también puede

ser quien “utilice una serie de códigos en la corrección de textos escritos que ayude al estudiante a identificar sus faltas y a reflexionar sobre las posibles causas que las motivaron, despertando así la atención correctiva hacia esta materia” (Sánchez, 2009: 36). Realizar un registro de los errores que se cometan según su frecuencia, clasificándolos en una tabla, ayudará también a fomentar la reflexión metalingüística en el alumno, tan provechosa de cara a la autoevaluación.

Sirva como conclusión a este apartado, el decálogo para la corrección de Cassany (2005: 84):

**Diez consejos para mejorar tu corrección**

1. Corrige sólo lo que el alumno pueda aprender.
2. Corrige cuando el alumno tenga fresco lo que ha escrito.
3. Si es posible, corrige las versiones previas al texto.
4. No hagas todo el trabajo de la corrección.
5. Da instrucciones concretas y prácticas.
6. Deja tiempo en la clase para que los alumnos puedan leer y comentar tus correcciones.
7. Si puedes, habla individualmente con cada alumno.
8. Da instrumentos para que los alumnos puedan autocorregirse: diccionarios, gramáticas...
9. Asegura la calidad de la corrección, aunque la cantidad se resienta de ello.
10. Utiliza la corrección como un recurso didáctico.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRITTON, Bruce K. (1996): «Rewriting: The Arts and Sciences of Improving Expository Instructional Text», en M. Levy y S. Randsell (Eds.) *The Science of Writing*, New Jersey: Lawrence Erbaum Associates Publishers, 323-346.
- CAMPS, Anna (1990): «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza», *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- CASSANY, Daniel (1990): «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- CASSANY, Daniel (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel (1989): *Describir el escribir*, Barcelona: Paidós.
- CASSANY, Daniel (1999): «La composición escrita en E/LE», en L. Miquel y N. Sans (Coords.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, 4, *Cuadernos Tiempo Libre*, Colección Expolingua, Madrid: 47-66.
- CASSANY, Daniel (2004): «La expresión escrita», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 917-942.
- CASSANY, Daniel (2005): *Expresión escrita en L2/ ELE*, Madrid: Arco/Libros.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- DÍAZ, Lourdes y Marta AYMERICH (2003): *La destreza escrita*, Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2004): «Los contenidos estratégicos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 853-876.
- FLOWER, Linda (1985): *Problem-solving Strategies for Writing*, San Diego: Harcourt Brace Jovanovich. [3<sup>a</sup> ed., ampliada y corregida, 1989.]
- GARCÍA MIHURA, Begoña (2012): *Elige tu propia aventura, ¿nudo gordiano para un tratamiento holístico de la expresión escrita?* Tesis de maestría inédita, Universidad de Estocolmo.
- GIOVANNINI, Arno, & al. (1996): *Profesor en acción 3. Destrezas*, Madrid: Edelsa.
- HAYES, John R. (1996): «A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing», en M. Levy y S. Randsell (Eds.) *The Science of Writing. Theories*,

- Methods, Individual Differences and Applications*, Wahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1-28.
- HAYES, John R. y Linda FLOWER (1980): «Identifying the Organization of Writing Processes», en L.W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive Processes in Writing*, Nueva Jersey: Erlbaum.
- HYLAND, Ken (2002): *Teaching and Researching Writing*, Londres: Longman.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1993): «Propuestas de trabajo de la expresión escrita», en L. Miquel y N. Sans (Coords.) *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE)*, 181-192. Versión consultada en *Monográficos Marco ELE*, (en línea). Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua1993\\_martin2.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin2.pdf) (Última consulta: 10 de octubre de 2013).
- MORENO, Concha, Piedad ZURITA y Victoria MORENO (1998): «A escribir se aprende escribiendo», *Carabela*, 46, 75-101.
- ORTEGA RUIZ, Ana y Salomé TORRES GONZÁLEZ (1994): «Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Coords.) *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del IV Congreso Internacional ASELE*, Madrid: SGEL, 301-312.
- ROHMAN, D. Gordon (1965): «Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process», *College Composition and Communication*, vol. 16, n.º 2, 106-112.
- SÁNCHEZ, David (2009): “La expresión escrita en la clase de ELE”, *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje de ELE en China*, (en línea), *Suplementos marcoELE*, n.º 8. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/china/sanchez\\_expresion-escrita.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf) (Última consulta: 10 de octubre de 2013).
- SANTIAGO ALONSO, Gemma María (2002): “¿Cómo activar en el estudiante el deseo de escribir: el proceso de la expresión escrita?”, (en línea), *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona, 2002, Talleres. Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/santiago.pdf> (Última consulta: 10 de octubre de 2013).
- URBANO LIRA, Clara (2004): “El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE”, (en línea), *redeLE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n.º 1. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/segunda.html> (Última consulta: 10 de octubre de 2013).

# FUNDAMENTOS Y RETOS DIDÁCTICOS DE LA COMPRENSIÓN ORAL EN ELE

Susana Martín Leralta

*Universidad Nebrija de Madrid*

**RESUMEN:** En la presente ponencia se ofrece como punto de partida un modelo teórico de comprensión auditiva centrado en el proceso y orientado a la didáctica de la lengua extranjera. A la vista de los resultados obtenidos tras su aplicación en el aula de español como lengua extranjera, se proponen unas pautas metodológicas para la ejercitación de esta destreza lingüística en un contexto de aprendizaje formal. Con ello se pretende contribuir a dar respuesta a los interrogantes que aún quedan abiertos para el docente a la hora de planificar y llevar a cabo una didáctica de la comprensión auditiva, de cara a favorecer los procesos de escucha, el aprendizaje y el uso más autónomo de la lengua.

## 1. Introducción

La comprensión oral es la destreza que más ejercitamos en nuestra vida diaria. Se trata de una habilidad comunicativa que aplicamos de manera automática en nuestra lengua, pero que requiere una didáctica específica y una práctica sistemática para desarrollarse en lengua extranjera.

Enseñar a comprender los mensajes orales no es una tarea fácil, ya que la escucha es una operación que transcurre de manera diferente para cada persona y de forma invisible para el profesor, que debe averiguar dónde fallan los alumnos en la decodificación del input, de cara a ofrecerles una ayuda eficaz en su desarrollo como oyentes no nativos. Estas circunstancias nos conducen a proponer un enfoque didáctico de la comprensión oral orientado a los procesos de escucha (Martín Leralta, 2012a: 4), que tenga en cuenta “las habilidades y estrategias que permiten que las palabras que oímos se procesen en nuestra mente para convertirse en significados”.

Tomemos como punto de partida la situación en la que los aprendices y el docente se ven inmersos en el aula a la hora de realizar actividades de comprensión oral. El elemento central es *el input* que reciben los alumnos, que puede ser de naturaleza muy diversa (el profesor, los compañeros, canciones, películas, noticias de radio, los audios que acompañan al manual de enseñanza, etc.). A su vez, este input se escucha con una finalidad

concreta que también puede variar: entender la idea central, repetir lo escuchado, ejercitarse la pronunciación, resumir, dar una opinión respecto a lo que se está escuchando, disfrutar, etc. Para comprobar que se ha comprendido el mensaje, el alumno debe dar una respuesta que lo evidencie, sea de manera oral, escrita, mediante actividades de ítems dicotómicos u opción múltiple, o asociando imágenes a textos, entre otras posibilidades. Las dificultades que surgen para ello son, de manera habitual, la velocidad a la que se produce el mensaje, el desconocimiento del vocabulario o del tema sobre el que trata, la falta de referentes culturales para una correcta interpretación, la ausencia del contexto del mensaje y la variedad lingüística empleada. De igual forma, las reacciones de los aprendices ante las actividades de comprensión oral son también distintas, ya que pueden ir desde el interés, la curiosidad y la diversión hasta el nerviosismo, la confusión el aburrimiento o la desconexión.

Si analizamos detenidamente esta situación, nos damos cuenta de que del modo en que el docente combine los tres primeros elementos (tipo de input, finalidad y modo de respuesta), se derivarán dificultades y, consecuentemente, reacciones diferentes.

Qué sucede en la mente del aprendiz cuando escucha una tipología textual concreta con una finalidad específica, será el punto de partida para diseñar la enseñanza de la comprensión auditiva. Por esta razón, comenzaremos con una breve explicación del modo en que procesamos la información oral, para pasar a plantear seguidamente unas pautas didácticas orientadas a favorecer los procesos de escucha de los alumnos, su aprendizaje y su uso más autónomo de la lengua.

## 2. Fundamentos teóricos

### 2.1. Definición de comprensión oral

Nuestra experiencia como aprendices y como docentes nos revela que no siempre queda claro en la práctica en el aula “¿qué es escuchar bien?”. Si bien la primera respuesta que surge al formular esta pregunta suele ser “entender”, en demasiadas ocasiones, en la enseñanza y la evaluación de lenguas solemos enfocarnos en que se responda bien a las preguntas sobre el contenido de la audición (lo que no siempre denota la comprensión del mensaje), se repita lo que se ha escuchado (sin necesidad de prestar atención al contenido) o se reproduzca con otras palabras lo comprendido (donde las carencias de expresión oral interfieren negativamente en el resultado que se muestra al profesor).

De cara a desarrollar una didáctica eficaz, necesitamos una definición que dé cuenta del modo en que el oyente decodifica los mensajes. Para ello, adoptamos la definición propuesta por Chamot (1995: 16), según la cual, la comprensión auditiva es un proceso en el

que el significado se construye a través de una compleja interacción entre las características del input, los tipos de conocimiento declarativo implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento.

La vinculación entre el constructo teórico y la didáctica implica un reto para el profesor de lenguas extranjeras. De acuerdo con el fundamento adoptado, se evidencia que escuchar en otro idioma va más allá de los conocimientos gramaticales y léxicos que se posean de esa lengua, ya que se trata de una destreza o habilidad que se ejercita con la práctica.

De este modo, para enseñar a entender lo que se escucha, el docente debe saber qué es la comprensión auditiva, cuáles son sus componentes, qué dificultades supone para los oyentes no nativos, qué factores provocan estas dificultades y qué mecanismos (internos y externos) pueden ayudar a resolverlas.

Para nuestra propuesta didáctica de comprensión auditiva centrada en el proceso adoptamos el modelo teórico de Martín Leralta (2009: 64), basado en las teorías cognitivas, que explicamos a continuación y reproducimos más adelante.

Los factores externos que intervienen en el proceso de comprensión son dos: *el input* y *el canal*. Así, el mensaje puede provenir de un interlocutor presencial (con el que se puede o no interactuar), ya sea conducido a través del aire o mediado por un canal técnico (el teléfono, por ejemplo). O puede proceder de un hablante no presencial, en cuyo caso siempre hay un canal técnico para que sea posible transmitir el mensaje (megafonía, cine, etc.). De la presencialidad y el tipo de canal se derivarán diferentes dificultades para el oyente no nativo.

En cuanto a los factores internos al oyente, identificamos tres: los estados de procesamiento de la información, los tipos de conocimiento declarativo implicados para decodificar el mensaje y las estrategias que aplica para realizar con éxito la tarea de escucha.

Este planteamiento acepta la perspectiva de Goss (1982: 139), cuando dice que para dar cuenta de las múltiples variables que intervienen en la destreza auditiva se requiere que la escucha sea considerada como un sistema de procesamiento de la información, entendiendo por éste la manera en que se accede a la información, se almacena y se recupera en un intento de dar sentido al mundo que nos rodea. Nuestro postulado está en consonancia, igualmente, con los modelos de procesamiento de la información de Anderson (1985) y Richards (1983), generalmente adoptados en la bibliografía sobre adquisición de segundas lenguas para sentar las bases de la enseñanza de la comprensión oral.

Veamos a continuación cada uno de estos factores internos al oyente, pues su análisis nos servirá como base para optimizar los procesos de escucha del aprendiz mediante la acción didáctica.

## 2.2. Los estadios de procesamiento de la información

Coincidimos con Field (1998) y Solmecke (2001) en que considerar los estadios de procesamiento de la información como base de la didáctica de la comprensión auditiva sirve para evitar la transmisión global y asistemática de la destreza, dado que nos ayuda a especificar de un modo más preciso lo que esperamos conseguir de la clase de comprensión oral.

Por ello, proponemos la siguiente secuencia de estadios: a) recepción de la onda sonora e identificación de los sonidos pertinentes, b) selección del input relevante, c) análisis y elaboración del significado, d) retención de la información y recuperación de la misma. Semejantes estadios podrían considerarse “subdestrezas” de la habilidad de escucha y, aunque es obvio que transcurren simultáneamente, también lo es que el docente puede favorecer el desarrollo de cada uno de ellos mediante medidas didácticas diferentes.

Para planificar la acción didáctica, conviene que el docente conozca las características y dificultades propias de cada estadio de procesamiento de la información, de manera que pueda diseñar actividades específicas que ejerciten las habilidades que necesita desarrollar el oyente no nativo.

Recogemos a continuación las características y dificultades de cada estadio (Martín Leralta, 2009):

*a) Estadios de recepción de la onda sonora e identificación de los sonidos pertinentes*

Las dificultades para desempeñar con éxito la identificación de los sonidos pertinentes radican en la simultaneidad de la tarea de comprensión (por parte del oyente) a la emisión del mensaje, la distancia fonética entre la L1 y la LE, y la variedad lingüística del hablante. La identificación de las palabras concretas en la cadena hablada también se ve dificultada cuando el aprendizaje de la LE se ha basado en la lectoescritura, ya que el oyente no nativo no reconocerá las palabras al oírlas porque no guarda una imagen acústica de las mismas, sino gráfica.

*b) Estadio de selección del input relevante*

La relevancia depende de los propósitos de escucha, por lo que se requiere un apoyo explícito respecto al criterio “clave” para que el oyente no nativo pueda seleccionar el input pertinente para la resolución de la tarea.

*c) Estadio de elaboración del significado*

En la vida real solo esperamos un grado tolerable de comprensión mutua en las situaciones comunicativas en las que interactuamos oralmente; no obstante, en la clase de LE la exigencia supera este grado de comprensión. Por otro lado, la elaboración del significado es una operación diferente para cada persona, por lo que no podemos pretender una misma interpretación de los mensajes por parte de todos los alumnos. Asimismo, interpretamos los mensajes de acuerdo a los principios de analogía y cambio mínimo, por lo que habrá que considerar las diferencias culturales entre la L1 y la LE para evitar interpretaciones

erróneas de los mensajes. Por último, la longitud de los fragmentos tomados para la elaboración del significado depende del nivel lingüístico de los oyentes.

#### *d) Estadio de retención y recuperación de la información*

Los oyentes procesamos los mensajes orales en función de su contenido antes que de su forma lingüística. Además, el volumen de memoria en LE es menor que en lengua materna, lo que también complica la retención textual de lo escuchado. La capacidad de retención de las frases exactas que oímos, aumenta a medida que incrementamos nuestros conocimiento de la sintaxis de una LE. Finalmente, la retención es diferente para cada persona, ya que almacenamos las informaciones (y las palabras) en la memoria relacionándolas con la información preexistente, según lo que nos resulta más significativo a cada uno.

### **2.3. El conocimiento lingüístico para la comprensión auditiva**

Para que la comprensión auditiva tenga lugar, es preciso que el oyente no nativo tenga un conocimiento de la lengua en los siguientes planos del lenguaje, según la clasificación de Flowerdew y Miller (2005: 30): fonológico (sistema sonoro), sintáctico (modo de unir las palabras), semántico (significado de las palabras y sus relaciones), pragmático (significado de enunciados en situaciones particulares) y cinestésico (expresión facial y corporal del hablante).

Solo podemos *reconocer* aquello que ya *conocemos*, por lo que conviene que, en clase de ELE, las actividades previas a la escucha activen y/o proporcionen al alumno el conocimiento lingüístico necesario para decodificar e interpretar adecuadamente los mensajes que va a oír.

### **2.4. Las estrategias del oyente no nativo**

Las estrategias son los recursos metacognitivos, cognitivos y socioafectivos de que se sirve el oyente de forma más o menos controlada, antes, durante o después de la escucha, para asegurar su comprensión de un mensaje oral (Martín Leralta, 2009).

Estamos de acuerdo con Wolff (2000) en que el éxito de la didáctica de la comprensión auditiva pasa por fomentar los procesos y estrategias específicos que concurren en la tarea de escucha. Como afirma el autor, los actos de escucha del oyente siempre están dirigidos por las estrategias, por lo que el fomento de estas serían la mejor garantía para el desarrollo de la destreza auditiva. Por otra parte, los estudios empíricos anteriores demuestran que los aprendices no transfieren adecuadamente las estrategias de comprensión oral de su L1 a la LE (Wolff, 2000; Solmecke, 2001), razón por la cual queda justificada su inclusión en la programación didáctica de LE.

Las estrategias no son un fin en sí mismas, sino un recurso al servicio de la realización de tareas de comunicación. Por este motivo, conviene enseñarlas en relación siempre con su aportación a la resolución de las actividades de comprensión oral. Se pueden enseñar estrategias concretas para superar dificultades específicas de los diferentes estadios de

procesamiento de la información, o para superar dificultades derivadas de las carencias en los diferentes planos del conocimiento lingüístico.

### **2.5. Modelo teórico de comprensión auditiva para la didáctica de ELE**

Los fundamentos teóricos expuestos hasta ahora se concretan en el siguiente modelo (Martín Leralta, 2009: 64), donde se muestra la relación existente entre los estadios de procesamiento de la información, los niveles de conocimiento lingüístico implicados en la comprensión oral y las estrategias<sup>1</sup> que aplica el oyente no nativo. Se trata de un modelo de comprensión auditiva orientada al proceso y destinado a la didáctica de ELE (ver ANEXO 1).

## **3. La didáctica de la comprensión auditiva en ELE**

La comprensión auditiva supone un reto tanto para el docente como para el aprendiz de ELE, puesto que entraña las siguientes dificultades: la tarea debe realizarse de manera simultánea a la emisión del input; falta experiencia de aprendizaje formal (a diferencia de la lectura y la escritura, por ejemplo); la escucha es una operación de carácter individual e inobservable; pocas veces se trabaja como destreza independiente; las exigencias y circunstancias en que se realiza en el aula son diferentes a las de la vida real, y presenta un marcado componente afectivo.

De acuerdo con Gil-Toresano (2004), a la hora de plantear la intervención didáctica el docente debe seguir una doble orientación: al proceso y a la acción.

Para orientar la enseñanza al proceso, consideramos que resulta imprescindible que el oyente no nativo tome conciencia de la manera en que escucha. Estamos de acuerdo con Rost (2002) cuando afirma que el proceso de comprensión puede producirse a diferentes niveles de conciencia, es decir, que implica un continuo de procesos activos que están bajo el control del oyente y de otros, pasivos, que no lo están. En consonancia con el autor, creemos que, para que pueda producirse la escucha activa, se hacen necesarias la conciencia y la atención a los procesos neurológicos. En nuestra opinión, la concienciación del oyente sobre sus procesos de escucha sería el punto de partida para actuar sobre ellos con la intención de modificarlos.

La concienciación del oyente se concibe aquí como una consecuencia directa de la labor de diagnóstico realizada por el docente. Esta labor de diagnóstico se recomienda repetidamente en la bibliografía anterior (Field, 1998; Goh, 2000), entendida como la reorientación de la tarea del profesor, que ya no se dedica a comprobar los resultados de comprensión auditiva, sino que se sitúa en una posición desde la que es capaz de reconocer

---

<sup>1</sup> En el modelo se recogen algunos ejemplos marcados en cursiva.

los patrones concretos de comportamiento manifestados por los oyentes poco eficaces para proporcionarle otros más efectivos.

Según las conclusiones de nuestro estudio (Martín Leralta, 2009), esta labor de detección y apoyo del profesor se vuelve más significativa cuando los “datos” que se toman como diagnóstico de dificultades y estrategias del oyente, se convierten en objeto de reflexión para el aprendiz: por una parte, al hacerle conocedor del sentido del análisis que está efectuando el profesor, se logra su participación en el mismo y, por otra parte, al comunicarle los resultados a los que ha llegado el docente, se le está ofreciendo realmente un *feedback* para la autodirección de sus procesos de escucha.

En este sentido, recomendamos comenzar el curso con una prueba de diagnóstico que nos ayude a identificar de manera consciente para el alumno sus problemas de comprensión, la causa que los provoca y las estrategias que aplica para resolverlos. Además, tal como recomienda Moreno García (2011: 241), podríamos pedirle al aprendiz que cumplimentara una ficha para reflexionar sobre estas dificultades, lo que nos será de gran ayuda para elegir o crear los materiales que vamos a emplear en el curso. La ficha que propone la autora que ha de ser adaptada a cada contexto de enseñanza abarca un repertorio de posibles dificultades de comprensión, sugerencias que el alumno cree que le ayudarían a mejorar y actividades que, en su opinión, le resultan más útiles.

De esta concienciación del aprendiz, que iremos desarrollando paulatinamente a lo largo del curso de ELE, se obtienen diversos beneficios para su progreso. Los dos primeros, como demuestran Graham (1997) y Valiente (2004), resultan útiles para la mejora de la comprensión auditiva y la autonomía del aprendiz: la contribución al desarrollo de su conciencia metacognitiva, en tanto que sirve de guía para la verbalización de los procesos de escucha, y la contribución al desarrollo de su conciencia metacognitiva, en la medida en que favorece el desarrollo de estrategias de planificación, control y evaluación de la tarea.

Otras ventajas observadas en nuestro estudio (Martín Leralta: 2009) son el reconocimiento de dificultades de escucha, pero también de los “puntos fuertes” del aprendiz como oyente, y el mantenimiento de la atención en las tareas de escucha siguientes, puesto que el objetivo de las mismas ya no es el resultado de la comprensión, sino la reorientación de su proceso individual de escucha, de acuerdo con las recomendaciones del profesor y sus propias observaciones de las dificultades, puntos fuertes y estrategias.

Otra de las medidas fundamentales de la orientación de la didáctica de la comprensión auditiva al proceso es la consideración de los errores de comprensión como un elemento positivo, puesto que, al ser la escucha una operación inobservable, los errores del aprendiz son el punto de partida o diagnóstico a partir de los cuales el profesor puede plantear el diseño de la enseñanza.

Finalmente, la orientación didáctica al proceso pasa por ofrecer al oyente no nativo un apoyo explícito para seleccionar y usar estrategias (antes, durante o después de la escucha). Esta consideración puede llevarse a la práctica mediante el diseño de actividades que requieran el uso de estrategias para superar las dificultades de los alumnos, que incluyan indicaciones precisas sobre cómo aplicarlas.

En cuanto a la orientación didáctica a la acción, esta pasa por la elección del input, el diseño de las actividades y la corrección de las mismas.

A la hora de elegir *el input*, recomendamos seguir los 10 criterios que propone Wilson (2008: 33) y que se relacionan tanto con el contenido del texto oral, como con la retransmisión del mismo: interés, accesibilidad cultural, actos de habla/estructuras del discurso, densidad informativa, nivel lingüístico, duración, calidad de la grabación, velocidad, número de hablantes y acento.

A estos criterios podemos añadir que el tipo de texto resulte relevante para ejercitarse las habilidades que necesita desarrollar el aprendiz, que se varíen las tipologías textuales (canciones, noticias, películas, conversaciones, etc.) y que se respeten los rasgos prosódicos genuinos de la LE.

Respecto al diseño de las actividades, recomendamos que abarquen la ejercitación de las microhabilidades de comprensión auditiva más frecuentes para responder a las necesidades concretas: comprensión del significado textual, del significado inferido, de los rasgos que contribuyen al significado, y la toma de notas mientras se escucha (Buck, 2001).

Asimismo, concebimos la tarea según la definición de Grotjahn (2000), a saber, como el trinomio formado por los componentes texto, ítem(s) e instrucción; la tarea de comprensión estaría compuesta, por tanto, por un texto para escuchar, uno o varios ítems para resolver y una instrucción (que establecería detalladamente el tipo de resolución de problema que se requiere), por lo que la dificultad depende tanto de las características del texto elegido, como de las propiedades de los ítems y la instrucción, así como de las características específicas del aprendiz. En este sentido, conviene cuidar que la formulación de las actividades no encierre mayor dificultad que el texto que se escucha.

A continuación ofrecemos diez pautas (Martín Leralta, 2012b), que suponen la aplicación de los fundamentos teóricos anteriormente expuestos:

1. Las actividades deben servir para identificar por qué el alumno entiende lo que entiende y no entiende lo que no entiende, esto es, constituyen un diagnóstico para el profesor.
2. Las actividades han de ser significativas para el desarrollo del aprendiz como oyente, es decir, ejercitarán las habilidades que deba desarrollar para desenvolverse en las situaciones comunicativas a las que debe enfrentarse. Por ejemplo, no necesitan las

mismas habilidades de comprensión oral un alumno de ELE que se está preparando para ser intérprete simultáneo, que otro que aprende español para participar en reuniones de negocios.

3. Se debe dirigir algunas actividades a la detección de problemas, lo que reducirá la ansiedad ante la tarea de comprensión oral.
4. Se debe requerir que el alumno active los mismos procesos de comprensión que se pondrían en práctica en una situación similar fuera del contexto académico de uso de la lengua. En este sentido, Field (2008) recomienda el planteamiento de las siguientes preguntas: *¿en qué grado la grabación representa el tipo de input oral que va a encontrarse el aprendiz? Y, ¿cómo es de relevante la tarea de escucha respecto a los contextos de la vida real?* Podemos ilustrar esta pauta con el siguiente ejemplo. Es frecuente en clase de LE realizar actividades de comprensión oral como la siguiente:

*Vas a escuchar los avisos de una estación de tren. Escucha los avisos y rellena la tabla con la información sobre los destinos, horas y vías de salida de los trenes. Luego, escucha de nuevo para comprobar tus respuestas.*

Resulta evidente que en la vida real nunca retenemos (ni apuntamos) la información de todos los trenes cuando estamos en una estación, puesto que solo nos interesa conocer los datos relativos al que vamos a tomar. Por eso, consideramos que esta actividad no activa los mismos procesos y estrategias que el oyente pondría en práctica en una situación similar fuera del aula de ELE. En su lugar, podríamos reformular la actividad del siguiente modo:

*Estás en una estación de tren. Elige una ciudad a la que quieras viajar: Valencia, Sevilla, Málaga o Barcelona. Escucha y toma nota de la siguiente información sobre tu tren: vía y hora* (Martín Leralta, 2011: 35).

5. Las actividades de preaudición deben incluir la planificación del proceso de comprensión auditiva fijando los propósitos de la escucha, orientando la atención y facilitando estrategias de apoyo.
6. Debe interrumpirse la escucha cuando sea necesario por alguna dificultad concreta (así el alumno podrá aplicar sus estrategias con cierto grado de control), y repetir la escucha tantas veces como sea necesario, ya que no evaluamos la comprensión oral, sino que la ejercitamos.
7. Se ha de permitir que el alumno responda en su L1 cuando el modo de respuesta pueda interferir negativamente en la comprensión auditiva. Esto les permitirá orientar toda su atención a la escucha (Martín Leralta, 2012a).
8. Se ha de aspirar a la selección de objetivos por parte del aprendiz paulatinamente, para fomentar su autonomía como oyente.

9. Hay que dirigir la atención del aprendiz primero al contenido del mensaje y luego a la forma lingüística.
10. Hay que escuchar nuevamente el texto oral en la corrección de la actividad, y dirigir esta nueva audición a detectar dónde y por qué se habían producido los problemas de comprensión, y a dar una orientación al alumno para solucionarlos. Servirá para que el alumno tenga la oportunidad de ejercitarse de nuevo su habilidad de comprensión oral poniendo esta vez a prueba los consejos del profesor, y para reflexionar conscientemente sobre sus procesos y estrategias de escucha.

Finalmente, en relación con la décima pauta se encuentra la última medida que mencionábamos para la orientación didáctica a la acción: la corrección de las actividades de comprensión oral. A este respecto, recomendamos que se incluyan comentarios para ayudar al aprendiz a redirigir sus procesos de escucha. Asimismo, estamos de acuerdo con Alonso (2012: 141) cuando afirma que fomentar una actitud positiva dando valor a los logros de los estudiantes y partiendo de sus éxitos facilita la comprensión auditiva, en lugar de limitar la corrección a una mera identificación de respuestas correctas e incorrectas.

#### **4. Conclusiones**

Coincidimos con la recomendación de los estudios anteriores en la conveniencia de orientar la didáctica de la comprensión auditiva al proceso (cómo escuchar) más que al resultado (lo que se ha entendido).

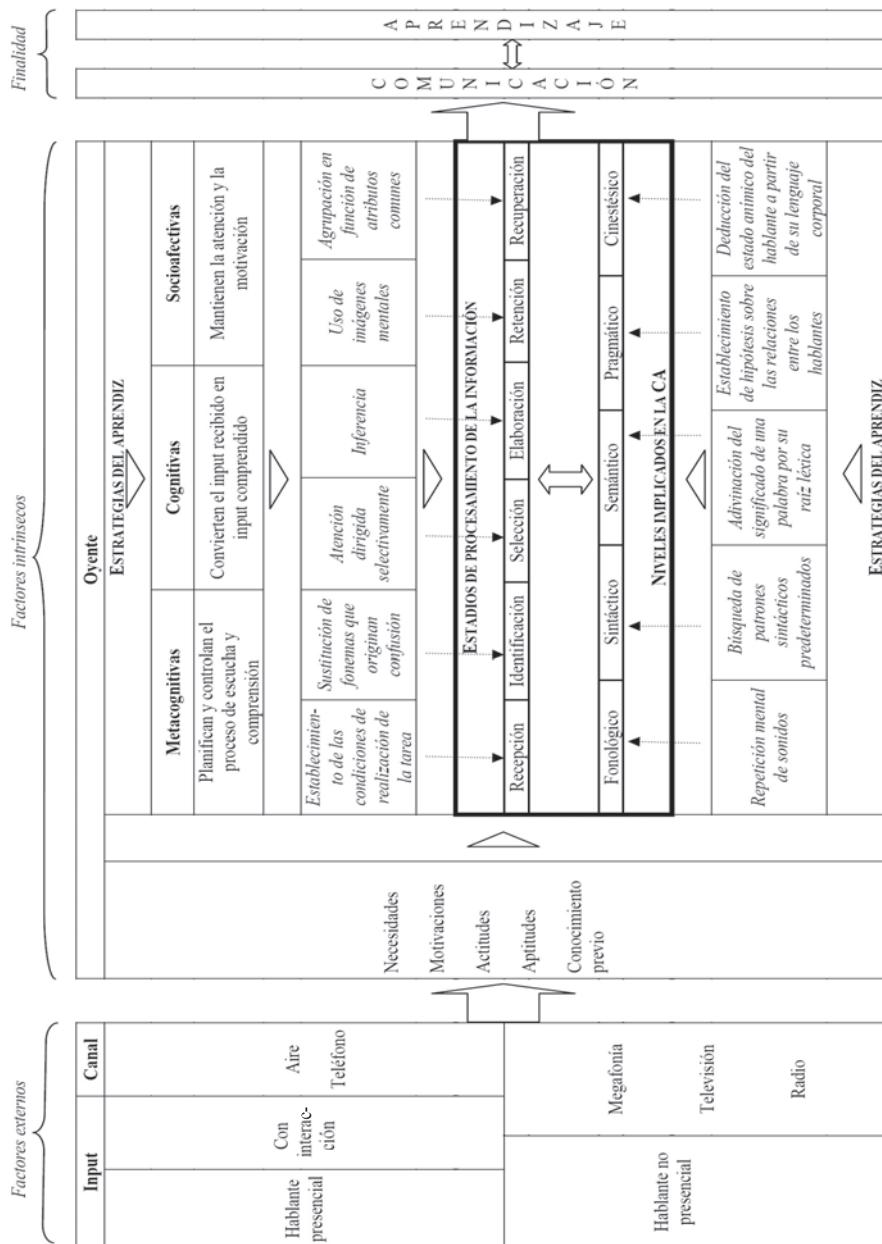
La metodología que aquí proponemos favorece la didáctica de la destreza de comprensión oral desde un enfoque comunicativo, puesto que permite tener en cuenta tanto los tipos de conocimiento requeridos en las situaciones de comprensión reales a las que se va a tener que enfrentar el aprendiz, como los estadios de procesamiento de la información que se activan y las estrategias que pone en práctica para tener éxito en estas situaciones. Estamos de acuerdo con Field (2008) en que nuestro objetivo como docentes no es sólo enseñar al alumno a responder las preguntas de la actividad de comprensión auditiva en clase de ELE, sino enseñarle a que se desenvuelva en el manejo de textos orales a los que va a tener que enfrentarse fuera del aula, para ampliar su repertorio lingüístico. Por ello, consideramos que el objetivo del trabajo en el aula de ELE no es comprender lo más posible (como ocurriría fuera), sino aprender a comprender lo necesario. Para facilitarlo, recomendamos un entrenamiento en la práctica de estrategias, el cual, tal como aconsejan Estaíre y Fernández

(2012), debe programarse en cada unidad didáctica, en función de las estrategias que más necesiten los alumnos.

Por otra parte, cabe recordar que el material es el principal factor de motivación hacia la destreza auditiva, y que a partir de él podemos conseguir despertar el interés del alumno para ejercitárla de manera más consciente y controlada, empleando estrategias. La elección del input, por lo tanto, debe realizarse cuidadosamente.

Si bien el input es el elemento principal de la clase de comprensión oral, la acción docente no se limita a su elección, sino que abarca también el diseño de las actividades orientadas al proceso y la corrección de las mismas. En este sentido, conviene tener en cuenta que la tipología de actividades influye en la seguridad del alumno y en su disposición a realizarlas. Es aconsejable, por ello, que el aprendiz se familiarice con las actividades orientadas al proceso, que se le ofrezca un feedback constante durante su realización y que se le oriente en la autoevaluación de sus procesos y resultados.

## ANEXO 1



**Figura 1.** Modelo de comprensión auditiva centrado en el proceso, destinado a la didáctica de ELE (Martín Leralta, 2009: 64)

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Encina (2012): *Ser profesor/a. Aprender a enseñar*, vol. 2, Madrid: Edelsa.
- ANDERSON, John R. (1985): *Cognitive Psychology and its implications*, New York: W.H. Freeman and Company (Segunda edición).
- BUCK, Gary (2001): *Assessing Listening*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAMOT, Anna Uhl (1995): «Learning strategies and listening comprehension», en D. Mendelsohn y J. Rubin (Eds.) *A guide for the teaching of second language listening*, San Diego: Dominie Press, 13-30.
- ESTAIRE, Sheila y Sonssoles FERNÁNDEZ (2012): *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*, Madrid: Edinumen.
- FIELD, John (1998): «Skills and strategies: towards a new methodology for listening», *ELT Journal*, 52, 2, 110-118.
- FIELD, John (2008): *Listening in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FLOWERDEW, John y Lindsay MILLER (2005): *Second language listening: theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GIL-TORESANO BERGES, Manuela (2004): «La comprensión auditiva», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 899-915.
- GOH, Christine (2000): «A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems», *System*, 28, 55-75.
- GOSS, Blaine (1982): «Listening as information processing», *Communication Quarterly*, 30, 4, 304-307.
- GRAHAM, Suzanne (1997): *Effective language learning. Positive strategies for advanced level language learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- GROTJAHN, Rüdiger (2000): «Kognitive Determinanten der Schwierigkeit von fremdsprachlichen Lese- und Hörverstehensaufgaben. Zur Prognose der Aufgabenschwierigkeit in Sprachtests», en C. Riemer (Ed.) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 338-353.
- MARTÍN LERALTA, Susana (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, Monografías ASELE, 12, Madrid: Ministerio de Educación.
- MARTÍN LERALTA, Susana (2011): *Todo oídos*, Barcelona: Difusión.

- MARTÍN LERALTA, Susana (2012a): *Todo oídos. Guía didáctica*, Barcelona: Difusión.
- MARTÍN LERALTA, Susana (2012b): «Escuchar para entender y aprender: un reto didáctico para el profesor de ELE», *Actas I Encuentro internacional de profesores de ELE: “El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”*, Bruselas: Instituto Cervantes de Bruselas, 7-17.
- MORENO GARCÍA, Concha (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- RICHARDS, Jack C. (1983): «Listening comprehension: approach, design, procedure», *TESOL Quarterly*, 17, 2, 219-240.
- ROST, Michael (2002): *Teaching and researching listening*, London: Pearson Education.
- SOLMECKE, Gert (2001): «Hörverständen», *Deutsch als Fremdsprache* HKS, 19, 1, 893-900.
- VALIENTE JIMÉNEZ, María José (2004): «La conciencia del uso de estrategias de comprensión oral en L2», en M. Díez, R. Fernández y A. Halbach (Eds.) *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 111-124.
- WILSON, Jeremy J. (2008): *How to teach listening*, Harlow: Pearson Education.
- WOLF, Dieter (2000): «Hörverständen in der Fremdsprache: Ein psycholinguistisches Ratespiel?», en H. Düwell, C. Gnutzmann y F.G. Königs (Eds.) *Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*, Bochum: AKS-Verlag, 373-390.

# EL ERROR Y SU TRATAMIENTO APLICADO A LA DIDÁCTICA

Esther Barros Díez

*Instituto Cervantes Berlin*

**RESUMEN:** Los errores, a pesar de su reputación, representan una fuente de información acerca de los progresos de la adquisición de una lengua extranjera. Por tanto, un tratamiento adecuado del error supone un *acercamiento positivo al proceso de aprendizaje del alumno*, visto desde una *perspectiva holística*, diferenciando el error del *no-error* para desarrollar una terapia adecuada y motivadora.

Por otro lado, los alumnos cometen siempre *los mismos errores en ciertas fases de aprendizaje*, llegándonos a plantear el aspecto predecible de los errores así como las funciones aplicadas a la didáctica del español como lengua extranjera. En cualquier caso, resulta imprescindible adoptar un *enfoque diferente a la actitud y al tratamiento del error, considerándolo como instrumento indispensable para el aprendizaje y enseñanza del español*.

## 1. Introducción

Si tomamos en cuenta el título de la presente publicación, podríamos plantearnos la siguiente cuestión: ¿Puede un “alumno extraordinario” cometer errores? La respuesta a esta incógnita la despejaremos en el transcurso de las siguientes páginas.

En cualquier caso, el hecho de cometer errores causa miedo, así como una frustración inevitable en la mayoría de los enseñantes o aprendientes de ELE. El objetivo del presente artículo es ofrecer una perspectiva útil y provechosa del concepto de error con un tratamiento aplicado a la didáctica. Para tal fin, destacamos los aspectos positivos a la hora de cometer errores como *instrumento indispensable* tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de una lengua extranjera, partiendo de un *enfoque diferente* a la actitud y al tratamiento de error clásico. De este modo, se apuesta por la *perspectiva holística* del concepto de error así como por las *funciones de los errores*, distinguiendo entre error cualitativo y error cuantitativo.

## 2. Concepto de error

El error es un fenómeno muy complejo tanto en sus causas como en su tratamiento. Por ello, antes de tratar la definición de error, vamos a reflexionar sobre las siguientes cuestiones.

	V	F
a) Todos los errores son iguales.		
b) Se han de corregir todos los errores.		
c) Los alumnos, siempre, cometan los mismos tipos de errores.		
d) Todos los errores son predecibles.		
e) Corregir errores no es un instrumento didáctico.		
f) La corrección de errores permite una enseñanza comunicativa.		
g) Faltan propuestas eficaces para corregir errores.		

Con seguridad, ante muchas de estas afirmaciones, no hemos podido dar una respuesta totalmente a favor o en contra, y más bien nos hemos inclinado por contestar con un “depende”. Esta respuesta marca la dificultad existente a la hora de definir qué es un error.

En este punto, traemos a colación la definición de Santos Gargallo (2004: 392), por su claridad a la hora de definir el concepto de error:

*una desviación de la norma de la lengua meta*, y esa norma incluye tanto aspectos propiamente *lingüísticos*, como aquellos que afectan a la *adecuación*, al *contexto* o a las *normas socioculturales* de la comunidad en que esa lengua es vehículo de comunicación.

Por un lado, hallamos el término *desviación* de la norma, que en la mayoría de los casos de ELE suele ser la norma de carácter didáctico (Barros, 2006: 22). Por otro lado, se especifican aquellos aspectos que forman parte del error, yendo más allá de lo puramente lingüístico que, sin duda alguna, viene a ser el aspecto más tratado en el análisis de errores.

Si profundizamos en el concepto de error, en el *Marco común europeo de referencia* (MCER, 2001: 153) encontramos la distinción entre *error* y *falta*. En el primer caso, hace referencia al concepto de interlengua<sup>1</sup>, definiendo el error como la “representación distorsionada de la competencia meta”. Posteriormente añade que el alumno comete errores en consonancia con su competencia. A continuación define el concepto de *falta*, cuando se debe a la actuación del alumno, al no poner en práctica adecuadamente sus competencias, como podría sucederle a un nativo. Nos gustaría matizar esta distinción, completándola con la definición de *lafso* acuñada por Corder (1967), refiriéndose a los casos en los que el

<sup>1</sup> Se trata de un concepto acuñado por Selinker (1972) que Bausch y Kasper (1979: 15) definen como *sistema lingüístico específico formado por el estudiante en la adquisición de la segunda lengua que muestra rasgos tanto de la lengua de partida como de la segunda lengua así como características propias independientes de éstas*.

alumno podría haber corregido el error. Es decir, podría haberse autocorregido, siendo la autocorrección una clara señal de aprendizaje, estrategia y autonomía.

### 2.1. ¿Cómo se producen los errores?

Los alumnos experimentan una serie de hipótesis a través de su interlengua (*Cf. 2*) en la lengua meta. Cuando estos realizan una inferencia entre la lengua de partida y la lengua meta, hablamos de una *inferencia interlingüe* ( $L1 \rightarrow L2$ ). Esta a su vez puede ser dos tipos diferentes. Cuando existe una correspondencia entre ambas lenguas, nos hallamos ante una *transferencia positiva* y en caso contrario, ante una *interferencia*.

Así mismo, cuando una hipótesis se formula dentro de la misma lengua meta, hablamos de *inferencia intralingüe* ( $L2 \rightarrow L2$ ). Cuando existe un equivalente dentro de la misma lengua meta, nos hallamos ante una *transferencia positiva*. Si por el contrario no existiera una correspondencia entre la hipótesis y la lengua meta, nos encontramos ante una interferencia. Veamos el siguiente gráfico:

<i>transferencia positiva (+)</i>
<i>Interlingüe</i>
<i>(L1 → L2) interferencia (-)</i>
<i>Inferencia</i>
<i>transferencia positiva (+)</i>
<i>Intralingüe</i>
<i>(L2 → L2) interferencia (-)</i>

Lado (1967), Acosta Lugo (2003)

### 2.2. Errores intralingües

En el párrafo anterior tratamos los errores de tipo intralingüe, dentro de los que cabe distinguir la siguiente clasificación:

Interferencia Intralingüe<sup>2</sup> ( $L2 \rightarrow L2$ ) (-):

- Hipergeneralización: \*Subfui en avión.
- Regularización: \*Lucas ponió la radio.
- Simplificación: \*Yo hablar inglés.
- *Over-indulgence (+/-)*: Me intereso por la música. /  
*La música me interesa.*
- Otros...

---

<sup>2</sup> Vázquez (1998), Fernández (1997), Barros (2006)

En el caso de *hipergeneralización* nos hallamos ante un error inteligente del cual podemos obtener mucha información al respecto. El alumno ha tomado el verbo *ir*, bastante irregular en español, para formar el indefinido del verbo *subir*, regular en este caso. De esta interferencia se desprende que el alumno ha reconocido, por un lado, el prefijo *sub-*, y por otro lado, sabe que el verbo *ir* es irregular y además conoce el uso correcto de la preposición *en* con medios de transporte<sup>3</sup>. Es decir, ha ampliado una categoría o fenómeno a otra que no le afecta. En este caso, nos hallamos ante un error cualitativo.

El caso de *regularización* alude a regularizar fenómenos irregulares. Se ha de discernir si se trata de un error de actuación o bien de competencia. Este sería un error típico de una interlengua del nivel A1+-A2 del MCER. Como veíamos en el cuadro anterior con el ejemplo *\*Lucas ponió la radio*, el alumno ha regularizado el verbo *poner* que, en español, es irregular formándolo por analogía como el verbo *comer*, modelo del paradigma de los verbos regulares terminados en *-er*.

En el caso de *simplificación*, el estudiante ha simplificado las desinencias verbales, de género, número u otros. Por ejemplo: *\* Yo hablar inglés*. Uno de los grandes inconvenientes de este tipo de errores es el desprestigio social. Normalmente se atribuyen a personas con un bajo nivel cultural incluso en su lengua materna, aportando mala fama al error.

Otro tipo interesante de interferencia es el fenómeno de *over-indulgence* (Lavric, 2002). Se produce cuando en la lengua meta existen dos equivalentes para un único fenómeno de la lengua de partida. Veamos un ejemplo de un alumno alemán: *\* Me intereso por la música*. En español sí se puede emplear esta construcción en ciertos registros y usos de la lengua pero resulta más frecuente: *La música me interesa*. En este caso, el alumno ha inferido del alemán la expresión: *Ich interessiere mich für Musik*, trasladándola a la lengua meta. En cualquier caso, podríamos seguir hablando de un error *inteligente*, puesto que tanto semánticamente como lingüísticamente la oración es correcta. Por otro lado, también podemos mencionar un ejemplo aplicado a alumnos italianos que aprenden español con el verbo *amar*: *\* Amo la música*. En este caso diríamos: *Me gusta / encanta la música*, ya que la primera oración no es la más frecuente en español, caracterizándose por una serie de connotaciones de las que el alumno, probablemente, no es consciente<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> En este estadio de aprendizaje, nivel A del MCER, es muy frecuente que los alumnos cometan este tipo de errores. Suelen confundir la preposición *a* indicando dirección con la preposición *en* para referirse a los medios de transporte: *\*Fui en Mallorca*.

<sup>4</sup> Además, la repetición de este error causa saturación al oyente.

### 2.3. El error como proceso

Una vez que hemos definido qué es un error y cómo se producen estos, vamos a pasar a su tratamiento. Para ello, el error se entiende dentro de un proceso que consta de 5 partes diferentes (Ribas, 2004):

- a) *identificación*: se trata de *ubicar* el error.
- b) *clasificación*: se determina ante *qué tipo de error* nos hallamos: lingüístico, sociocultural, referencial, pragmático y otros.
- c) *causas*: se analiza por qué *motivos* se han cometido los errores. Aquí entran en juego diversas causas: lingüísticas, estratégicas, psicológicas y didácticas. Para ello nos podemos cuestionar si se trata de una etapa de más interlengua<sup>5</sup>.
- d) *corrección*: se ofrece un *modelo de reparación*.
- e) *terapia*: se propone una *forma de superación*.

Erradicar un error supone un proceso mucho más profundo que seguir, únicamente, estas etapas. Nos hallamos ante un conjunto de fases y, por tanto, se precisa tiempo, así como realizar un seguimiento adecuado del mismo.

Precisamente, una de las funciones más importantes que cumple el profesor se encuentra en el proceso de identificación y clasificación. Es decir, marcar el error para etiquetarlo posteriormente. En este aspecto, tan importante es marcar en qué parte de la oración se encuentra el error, como especificar de qué aspecto concreto se trata. En ocasiones, si el alumno comete un error con *por* y *para* no significa ni que el alumno tenga problemas concretos con todos los usos de las citadas preposiciones ni tampoco que haya confundido *por* con *para* o viceversa. Veamos el siguiente ejemplo:

- \* El vuelo *por* Barcelona se canceló *por* cuestiones meteorológicas.

En esta oración, el propio alumno comete un error al mismo tiempo que un acierto con la preposición *por*. En el primer caso, este confunde *por* con *para* cuando indica destino, mientras que el uso de *por* con valor causal lo domina perfectamente. Luego, el alumno sólo presenta problemas con *por* con valor de dirección. De ahí que a la hora de proponer una terapia se haya de indicar en qué casos comete errores y en qué casos no. Por tanto, no precisará realizar una terapia en este último caso. De esta forma, nos hallamos ante un alumno que verifica también sus progresos, pudiendo hablar, claramente, ante una visión holística del error: ponderado en su totalidad.

---

<sup>5</sup> En ese caso podríamos decir que algunos errores sí son predecibles en algunos estadios de aprendizaje (Fernández: 1997).

Tradicionalmente se ha prestado mucha atención a los errores de carácter lingüístico pero también existen otros con la misma relevancia que pueden causar malentendidos. Uno de ellos sería el error *sociocultural* debido a las diferencias de comportamiento a nivel social y cultural entre una lengua y otra. Por ejemplo: tutear a un catedrático de universidad; ser invitado a una cena y acudir sin un detalle para los anfitriones. Además, a esta serie de “rituales sociales” corresponde una serie de expresiones lingüísticas tanto por parte del anfitrión como del invitado. Así pues, si el alumno recibe un regalo en esta situación, debería reaccionar diciendo: *No deberías haberte molestado*<sup>6</sup>, por ejemplo.

Otro de ellos es el error *pragmático* ligado al registro y a la situación. Muchos de estos errores pragmáticos se encuentran en manuales de ELE. Por ejemplo, si pregunto a una persona: *¿Tiene hora?* Espero que diga qué hora es y no que responda: *Sí, tengo.*

Junto a estos errores también se halla el error *referencial*, relacionado con el significado de expresiones de la lengua con el contexto exterior. Por ejemplo: *Juan es un chorizo*. Probablemente, el alumno desconozca que nos referimos a las malas mañas de Juan. Es decir, que es un ladrón.

Como veíamos en el párrafo anterior, al igual que existen distintas etiquetas para caracterizar los errores, nos hallamos ante la misma situación a la hora de identificar las causas, yendo más allá de las puramente lingüísticas. De ahí que nos encontremos con causas de tipo *psicológico*, por ejemplo, ante una situación de estrés como realizar un examen o bien causas psicológicas como el miedo. Otra de las causas más frecuentes son las *didácticas* relacionadas con la forma de impartir clase o bien emplear los manuales o los diccionarios erróneamente. Finalmente, encontramos también causas *estratégicas*. Por ejemplo, cuando el alumno dice algo diferente de lo que quería decir porque no sabe cómo formularlo o bien no se atreve a realizar una hipótesis en su interlengua (Knapp-Potthoff, 1987).

Otro de los problemas importantes lo hallamos a la hora de corregir el error, es decir, al momento de buscar un *modelo de corrección* coherente y eficaz para que el alumno entienda que el error es un proceso y que debe trabajar en la erradicación de aquellos más necesarios en ese momento de su aprendizaje.

Una de las formas más importantes de erradicar un error es hallar una terapia acertada. De esta forma, se motivará al alumno y se trabajará más en la memoria a largo plazo que en la operativa (corto plazo). Lo que buscamos es un *aprendizaje duradero del error*, evitando regresiones en la interlengua.

---

<sup>6</sup> La importancia del contexto para comprender esta situación es muy importante. En caso de que el alumno no haya entendido cuándo ha de emplear estas frases hechas, las empleará descontextualizadas, cometiendo un error.

### 3. La lingüística contrastiva y el error

En el siguiente apartado vamos a tratar la utilidad de la lingüística contrastiva a la hora de tratar el error y viceversa. Para ello partimos de la definición que hacen Richards, Platt y Platt (1997: 251) de la lingüística contrastiva como: “Rama de la lingüística que estudia dos o más lenguas con el objetivo de *comparar sus estructuras y mostrar similitudes y diferencias* (...) La comparación tiene lugar *analizando los sistemas lingüísticos* de dos lenguas.”

La aparición de la lingüística contrastiva se remonta al año 1945 de la mano de Fries, llegando a consolidarse gracias a Corder (1957). Experimentó su auge entre los años 50 y 70 con una serie de principios ligados al estructuralismo. Es decir, bajo una concepción behaviorista. Desde sus orígenes, esta disciplina lingüística prestó especial atención al tratamiento de la *interferencia* (Cf. 2.1), vista como una dificultad para adquirir una segunda lengua. A propósito de la interferencia lingüística, un aspecto, bastante discutible, fue la afirmación de su carácter “*predecible*”: todos los errores son predecibles. De este modo, se crearon *materiales* para combatir el efecto de la interferencia sin fijarse en los aspectos positivos de los errores.

A nuestro modo de ver, la lingüística contrastiva ha de tener un papel más protagonista en el estudio del error para ofrecer soluciones más eficaces en la clase de lengua extranjera.

#### 3.1. Ámbitos de la lingüística contrastiva

La lingüística contrastiva, a su vez, se divide en dos vertientes. Por un lado, se encuentra el *análisis contrastivo* y, por otro, el *análisis de errores*.

Por lo que se refiere al análisis contrastivo, este fue duramente criticado por la defensa del aspecto predecible en el error hasta que, con la llegada del generativismo y los enfoques comunicativos, cayó en desuso. Por supuesto, no es posible predecir todos los errores, aunque sí algunos de estos. Existen errores comunes a todos los estudiantes de una lengua, detectables gracias al estudio de la interlengua. Aplicado al caso del español, los encontramos descritos en Fernández (1997). Por otro lado, sí existen errores comunes a grupos lingüísticos maternos. Por ejemplo, en el caso de los alumnos polacos que aprenden español, Ratajczak-Matusiak (2008) proporciona casos lingüísticos de algunos fenómenos que sí son predecibles o Barros (2002) en el caso de alumnos germanohablantes.

Por lo que se refiere a la disciplina del análisis de errores, esta tuvo más éxito que la anterior, ya que la corrección de errores también ha evolucionado positivamente, aunque todavía no ha alcanzado ni el tratamiento ni el reconocimiento debidos. Como su propio

nombre indica, sirve para analizar los errores cometidos con una función, principalmente, profiláctica (*Cf. 4*). Se observa que en algunos manuales existen pequeños avisos del tipo:

- Juan tiene 10 años.      Tener + edad + años
- \* Juan es 10 años.      **ser** + edad + años

### **3.2. Ventajas del análisis contrastivo**

A pesar de que el análisis contrastivo cayera en el olvido, resulta de gran utilidad para el contexto de ELE investigar ciertos fenómenos lingüísticos<sup>7</sup> a fin de obtener mejores explicaciones para la enseñanza y el aprendizaje dirigidas a profesores alumnos e incluso a autoridades educativas. Existen todavía muchas lagunas por cubrir como, por ejemplo, los errores en el campo fonético. De esta forma, llevaremos también a cabo una *pedagogía diferenciada*. El análisis contrastivo cuenta con la gran ventaja de ofrecer una perspectiva diferente de enseñanza-aprendizaje de una lengua que muchos enfoques no permiten.

Para ello es imprescindible la retroalimentación entre el lingüista y el profesor. Han de trabajar codo con codo a fin de establecer qué partes son importantes y dónde radican las dificultades. De esta forma, se podrán crear actividades profilácticas eficaces que orienten también al alumno en el tratamiento del error como proceso. Además, el lingüista para su investigación longitudinal precisa un buen corpus que le permita sustentar su teoría. En este caso, quién mejor que el profesor para proporcionar estos datos junto a una pertinente descripción.

El análisis contrastivo se ha de desarrollar tomando en consideración el análisis de errores y este último se ha de basar en los datos arrojados por el primero. Es decir, no se deben separar, a pesar de ser la concepción tradicional, ya que se necesitan mutuamente. Por ejemplo, un aspecto interesante sería ofrecer una explicación para los casos de *over-indulgence* (*cf.2.2*).

Otra clara ventaja viene a ser el conocimiento del funcionamiento de la propia lengua que también puede servir como estrategia de aprendizaje, o incluso para producir transferencias positivas (*cf. 2.1*).

Por último, nos gustaría comentar que, para que la lingüística de errores se convierta en un arma eficaz para el tratamiento del proceso del error didáctico, ha de colaborar con otras ramas de la lingüística, como la lingüística textual o la lingüística cognitiva.

### **3.3. El papel del análisis contrastivo en la didáctica**

En este punto vamos a resumir las ventajas del uso del análisis contrastivo en el ámbito de la didáctica, partiendo del apartado anterior. Por un lado, nos puede ayudar a profundizar

---

<sup>7</sup> Por ejemplo, la diferencia entre el pretérito indefinido y el imperfecto.

a nivel textual con su tipología genérica y a cubrir las lagunas todavía existentes en la *morfología* que resultan a cualquier docente difíciles de explicar.

Tras haber identificado los ámbitos lingüísticos más complejos para el estudio de una lengua se puede pasar a la *creación de materiales* como gramáticas, libros con actividades destinadas tanto al profesor como al alumno, así como otros recursos de ayuda para mejorar la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Si a la lingüística contrastiva se le da un enfoque cognitivo, se podrá obtener mejores resultados en la investigación-tratamiento de la transferencia e interferencia (cf. 2.1). Por otro lado, tomando en cuenta el proceso de aprendizaje, el lingüista puede indicar cuándo resulta más eficaz la corrección y qué tipo de terapia es la más adecuada según el momento y el perfil del alumno<sup>8</sup>. Por ejemplo, en la actualidad muy pocos profesores corregirían errores a los alumnos durante una breve presentación oral mientras que en un examen escrito sí corregirían todos.

### 3.4. Caso práctico

Para esclarecer el punto anterior, vamos a fijarnos en la función del análisis de errores con un caso práctico. Imagínese que una editorial especializada en español como lengua extranjera le ha pedido la elaboración de un manual pero, previamente, ha de presentar un sílabo. Un dilema que tiene es cómo ordenarlo. Por ejemplo, ¿qué introduciría primero: *por* o *para*? Antes reflexione sobre las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué es más difícil: *por* o *para*?
- b) ¿Con qué preposición tienen los estudiantes más obstáculos?
- c) ¿Por qué existen tantas dificultades?
- d) Si ya existen ejercicios profilácticos, ¿por qué los alumnos siguen cometiendo errores?
- e) ¿Qué relación tiene el análisis contrastivo con todo esto?

*Por* y *para* son dos de las preposiciones más difíciles de emplear en español y de ahí que un gran número de hablantes de otras lenguas<sup>9</sup> tengan dificultades para diferenciarlas entre sí, así como a la hora de emplearlas correctamente sin confundirlas con otras preposiciones. *Para* ofrece un mayor número de usos que *por*. En consecuencia, se podría

---

<sup>8</sup> Ribas Moliné (2004), Torrijano Pérez (2004) y Vázquez (1998) ofrecen algunas propuestas muy interesantes.

<sup>9</sup> Borrego Ledesma (2001: 89) cita las dificultades de los hablantes anglófonos, Stieger (2004: 34) trata la problemática con alumnos húngaros, Lin (1999: 109, 112), para hablantes de chino, Losana Úbeda (2002: 33), para alumnos franceses, Martínez Martínez (2002: 59), para alumnos japoneses, Moreno Muñoz (2002: 131) para alumnos germanohablantes, Navarro Gala (1999), para alumnos germanófonos, japoneses así como ingleses.

desprender que *para* es más difícil que *por*, sin embargo, los lingüistas han demostrado que *por* es la más complicada de ambas preposiciones por el uso específico que presenta. Si nos proponemos realizar un manual de ELE, pensariamos que los alumnos deberían aprender primero *para* y posteriormente *por*. Sin embargo, Barros (2006) ofrece un estudio en el que demuestra que los alumnos que estudian ambas preposiciones simultáneamente cometan menos errores que los alumnos que las estudian por separado. En este punto retomamos la función heurística de los errores (*Cf. 4*) en el que se destaca el papel del lingüista y la necesidad de retroalimentación entre este y el profesor de ELE.

#### 4. Funciones de los errores

La lingüística de errores es un modelo de investigación muy útil a la hora de recopilar y analizar estos. Para ello, Lavric (1998: 970) plantea una serie de funciones aplicables, en muchos casos, a la didáctica del error en clase de ELE. Para ello discierne entre cuatro categorías:

- función heurística;
- función remedial;
- función profiláctica;
- función psicohigiénica.

Con *función heurística* nos referimos a la labor contrastiva realizada, normalmente, por el investigador fijándose en puntos sutiles de las divergencias entre lenguas que pueden resultar muy útiles a los profesores para tratar estos errores en el aula. Por ejemplo, se podría fomentar el empleo de ciertas estrategias para subsanar errores concebidas como terapia, e igualmente explicar de qué forma se han de tratar en el aula y cuándo.

Con *función “remedial”* hablamos de la recopilación de errores por parte del profesor ofreciendo una corrección inmediata. Sin lugar a dudas, es la forma más frecuente empleada desde el punto de vista didáctico por los profesores. Una de las desventajas que puede tener esta función es la utilidad a largo plazo si el alumno no revisa el error en varias ocasiones, ya que tratar el error en una ocasión, a corto plazo, resulta insuficiente y posiblemente ineficaz. Se ha de recurrir siempre a la visión holística del error.

La *función profiláctica* tiene el objetivo de prevenir ciertos tipos de errores a través de una serie de ejercicios<sup>10</sup> con carácter preventivo. Evidentemente no se ha de esperar que el

---

<sup>10</sup> Sin lugar a dudas, este planteamiento obedece a la tradición behaviorista frente a la generativista del enfoque comunicativo.

alumno no cometa ningún tipo de error, pero sí que comience de este modo a sensibilizarse con ciertos aspectos de la lengua que le podrán ayudar a inferir ciertas reglas gramaticales en el futuro, entre otros.

La última función esbozada por Lavric (*ibidem*) es la denominada *psicohigiénica*. Recibe, precisamente, este nombre porque se concibe como un “alivio” ante la frustración del profesor que durante tantos años se enfrenta a los mismos errores a pesar de trabajar con diferentes grupos de alumnos. Como consecuencia, podría transmitir una visión más positiva de este.

Por último, cabe añadir a estas cuatro funciones otra más: la *función de autosuperación* (Barros: 2006), a través de la cual el alumno aprecia su evolución en el tratamiento de errores constatando qué errores ha superado ya. A través de esta función, además de estimular al alumno, este es más consciente de su propia autonomía de aprendizaje y del error como parte del proceso de aprendizaje.

En cualquier caso, las funciones se han de entender desde una perspectiva tanto holística como independiente para realizar un mejor uso de estas.

## 5. Conclusión

Tras la exposición realizada en estas páginas volvemos a retomar el cuestionario que veíamos en el primer apartado para contestar a las preguntas.

	V	F
1) Todos los errores son iguales.		x
2) Se han de corregir todos los errores.		x
3) Los alumnos, siempre, cometen los mismos tipos de errores.	x	
4) Todos los errores son predecibles.		x
5) Corregir errores no es un instrumento didáctico.		x
6) La corrección de errores permite una enseñanza comunicativa.	x	
7) Faltan propuestas eficaces para corregir errores.	x	

En la pregunta número uno hemos podido verificar que todos los errores no son iguales, ya que algunos son indicios de progreso como veíamos en el caso de hipergeneralización (*Cf. 2.2*).

Respecto a la segunda pregunta, en principio, hay que distinguir en qué momento del aprendizaje se hallan los alumnos. En el caso de una exposición oral en clase se debería esperar mientras que en una corrección escrita se suelen corregir o marcar todos los errores (*Cf. 3.3*). En el mejor de los casos, el alumno, tras una revisión guiada por el tutor, los podrá volver a corregir por sí mismo. A veces se corrigen todos los errores para conocer el nivel del alumno y no para aprender. Este sería el caso de las pruebas de dominio de los certificados de lengua, por ejemplo.

La pregunta número tres es, parcialmente, verdadera. Hay errores comunes a la interlengua de los estudiantes de los aprendientes de español. Otros son típicos de ciertos grupos de hablantes con la misma lengua materna (*Cf. 3.1*).

Respecto a la pregunta número cuatro, no todos los errores son predecibles pero sí algunos de estos. Estaría relacionada con la pregunta número tres también (*Cf. 3.1*).

La pregunta número cinco es falsa también. Corregir errores sí es un instrumento didáctico, siempre y cuando se desarrolle en determinadas condiciones (*Cf. 3.3*).

La pregunta número seis es verdadera pero para ello se ha de emplear los procedimientos adecuados con mucha sutileza para no echar a perder el aspecto comunicativo (*Cf. 3.3*).

Finalmente, la pregunta siete, relacionada con la 5 y 6, es correcta. A pesar de que cada vez existen más propuestas, echamos en falta terapias efectivas que también deberían ser recogidas en los planes de estudio por las autoridades educativas.

Para finalizar, si retomamos la cuestión planteada al principio del presente artículo acerca de si un “alumno extraordinario” puede cometer errores, contestaremos de forma afirmativa, ya que –como veíamos en el transcurso de estas páginas– cometer errores es un signo del progreso del aprendizaje de los alumnos en muchos casos. De esta forma, presentamos una visión del error más positiva que, simultáneamente, proyectamos en nuestros alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARROS DÍEZ, Esther (2002): *Dificultades del español para germanohablantes*, Madrid: SM.
- BARROS DÍEZ, Esther (2006): *El estudio de los errores y no-errores de por y para en el caso de germanohablantes*, Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- BAUSCH, Karl-Richard y Gabriele KASPER (1979): «Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen», *Linguistische Berichte*, 64, 3-35.
- BORREGO LEDESMA, Inmaculada (2001): «Errores y aprendizaje», *Forma*, 1, 85-99.
- CONSEJO DE EUROPA (Ed.) (2001): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Estrasburgo: Modern Languages Division.
- CORDER, Stephen Pit (1967): «La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda», en J. M. Liceras (Ed.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores*, Madrid: Edelsa.
- KLEPPIN, Karin (2005): *Fehler und Fehlerkorrektur*, München: Langenscheidt.
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1987): «Fehler aus Spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht», en C. Gnutzmann y K. Köhring (Eds.) (1987): *Fehlerlinguistik / Fehlerdidaktik (Englisch-amerikanische Studien)*, 205-220.
- LADO, Robert (1957): *Linguistics across cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press
- LAVRIC, Eva (1998): «Fachsprachliche Fehlerlinguistik», en L. Hoffmann, H. Kalverkämper y H. Weigand (Eds.) (1998): *Fachsprachen / Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. In Verbindung mit Christian Galinski, Werner Hüllen*, 1 Halbband / vol. 1, Berlin: Walter de Gruyter, 969-976.
- LAVRIC, Eva (2002): «Fachsprache und Allgemeinsprache in der wirtschaftssprachlichen Ausbildung. LSP and LPG in Business Language Teaching. Langage de spécialité et langage commun dans l'enseignement du langage économique», *Hamburger Arbeiten zur Fremdsprachenforschung*, 4, Tostedt: Attikon.
- LIN, Tzu-Ju (1999): «Errores en algunas categorías gramaticales producidos por hablantes de chino aprendices de español», en I. Penadés Martínez (Ed.), 97-114.

- LOSANA ÚBEDA, José Emilio (2002): «Algunas dificultades lingüísticas de aprendientes de lengua materna francesa: análisis contrastivo y de errores e implicaciones didácticas», *Carabela*, 52, 23-45.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Inmaculada (2002): «Un estudio contrastivo español-japonés», *Carabela*, 51, 47-117.
- MORENO MUÑOZ, Concha (2002): «El español y el alemán en contraste», *Carabela*, 51, 119-145.
- NAVARRO GALA, Rosario (2000): «Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita», *Nuevas perspectivas para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999*, t. I, Cádiz: Universidad de Cádiz, 481-490.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1999): *La lingüística contrastiva y análisis de errores. Español-portugués y español-chino*, Madrid: Edinumen.
- RATAJCZAK-MATUSIAK, Elzbieta (2008): *Claves del español para hablantes del polaco*, Madrid: SM.
- RIBAS MOLINÉ, Rosa (2004): *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*, Madrid: Edelsa.
- RICHARDS, Jack C., John PLATT y Heidi PLATT (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO (Eds.) (2004): *Vademécum*, Madrid: SGEL.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (2004): «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.) *Vademécum*, Madrid: SGEL, 391-410.
- SELINKER, Larry (1972): «Interlanguage», *IRAL*, 10/3, 219-231.
- STIEGER, Agnes (2004): «Estudio de errores que se producen en el aprendizaje de español como lengua extranjera por parte de alumnos cuya lengua materna es el húngaro», *Cuadernos Cervantes*, 51, 31-37.
- TORRIJANO PÉREZ, Agustín (2004): *Errores de aprendizaje*, Madrid: Arco Libros.
- VÁZQUEZ, Graciela (1991): *Ánalisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- VÁZQUEZ, Graciela. (1998): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.

*Buenas prácticas en la  
clase de ELE*



# ALGUNOS ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL DENTRO DEL MARCO DE LA PREPARACIÓN A LAS OLIMPIADAS DE ESPAÑOL

Magdalena Amtmann y Renata Majewska

*Escuela de Idiomas para la Formación de Profesorado<sup>1</sup>*

**RESUMEN:** El objetivo del artículo es hacer reflexionar a los profesores sobre el desarrollo de la expresión oral de los alumnos que se están preparando para el examen oral de las Olimpiadas (destrezas de presentación y expresión orales a niveles B2 y C1) prestando especial atención al contenido y a la riqueza lingüística. En el artículo se proponen estímulos y actividades (un proyecto de clase) cuyo objetivo es ayudar al concursante a prepararse para la competición.

La preparación del alumno para el examen oral en el contexto de las Olimpiadas de Español constituye un gran reto, tanto para el alumno mismo como para su profesor. Es particularmente problemática la preparación del estudiante para la parte de la presentación del tema (en el examen de lengua) o la presentación de la lectura (en el examen de literatura), ya que la parte de la interacción oral es la que más se practica en clase.

A la hora de preparar al concursante para el examen oral, la mayoría de los docentes se centra, ante todo, en la corrección, mientras que, entre los criterios de evaluación de la expresión oral de las Olimpiadas, además de la corrección lingüística, se encuentran el contenido, la estructura, la coherencia y la riqueza lingüística. Como es bien sabido, son los mismos criterios que se toman en cuenta en los exámenes para obtener certificados internacionales de idiomas como, por ejemplo, el DELE C1, el CAE o el PCE. Desgraciadamente, los manuales no indican cómo desarrollar los aspectos arriba mencionados en el contexto de la lengua hablada.

Los dos principales objetivos del taller presentado, por las autoras de este artículo, durante el Congreso<sup>2</sup> fueron: (1) reflexionar acerca de los criterios de evaluación de la expresión oral en los niveles B2-C1 distintos de la corrección y (2) presentar algunos ejemplos de técnicas que sirven para desarrollar el contenido, la estructura y la riqueza lingüística de la presentación oral de temas en los niveles B2-C1.

---

<sup>1</sup> Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy.

<sup>2</sup> “El alumno de ELE: un alumno extraordinario”, Poznań 27 y 28 de septiembre de 2013.

Según nuestra experiencia, el alumno, además de conocer y practicar todo el abanico de conectores que pueden servirle para organizar bien el discurso, necesita una serie de estímulos para enriquecer su vocabulario y adquirir conocimientos sobre los temas de los que va a hablar. Estos pueden ser los llamados estímulos largos, para trabajar individualmente en casa, y los llamados estímulos breves, utilizados por el profesor en clase.

Entre los primeros se encuentran los artículos de prensa, los reportajes, los textos encontrados en internet referentes al tema del que va a hablar el alumno. Son los textos escritos que el concursante busca, lee y analiza en casa, de forma individual. A la hora de la primera lectura decide hasta qué punto el texto le puede facilitar la preparación para el examen oral. Una vez seleccionado el texto, subraya en él todas las ideas principales referentes al tema que va a exponer. Así trabaja el contenido de su presentación. La tercera lectura del texto, en cambio, le sirve para marcar todas las expresiones útiles que pueden ayudarle a organizar el discurso, así como las palabras y expresiones relacionadas directamente con el tema que va a tratar. De esta forma, prepara una base para mejorar la riqueza lingüística de su discurso.

Entre los estímulos breves, utilizados en clase para inspirar al alumno y proporcionarle pretextos para hablar, podemos destacar las preguntas dirigidas directamente a los alumnos, las fotos y las imágenes –preferiblemente controvertidas–, los tebeos y las historietas gráficas, los materiales audiovisuales de corta duración, las encuestas que los alumnos pueden llenar para reflexionar sobre un tema concreto, las citas o los titulares de prensa, los textos y artículos de prensa muy breves o incluso los juegos de rol que permiten a los alumnos identificarse con diferentes personajes y ver el problema tratado en clase desde varios puntos de vista.

En resumidas cuentas, el desarrollo de la expresión oral en el contexto de las Olimpiadas de Español es un proceso en el que deberían participar y colaborar tanto el concursante como su profesor. El papel del alumno consiste en buscar, seleccionar y analizar fuentes con tal de poder enriquecer el léxico del que dispone y ensanchar sus conocimientos. El rol del profesor, en cambio, consiste no sólo en corregir los errores lingüísticos de su alumno, sino también, o sobre todo, en darle apoyo psicológico para que no se rinda ante el reto que constituye una presentación en público y proporcionarle una serie de estímulos lo suficientemente interesantes, provocativos y controvertidos para que quiera expresarse.

He aquí una propuesta de un proyecto de clase en el que se utilizan algunos de los estímulos cortos anteriormente mencionados. El tema del proyecto, “La familia: pasado, actualidad, futuro”, está en la lista de los temas seleccionados para la 2<sup>a</sup> edición de las Olimpiadas de Español en Polonia. En cualquier caso, es un tema que casi todos los profe-

sores de ELE eligen para trabajar en el aula. Se encuentra en la plataforma Moodle de las Olimpiadas: <http://ojh.edu.pl/moodle>, junto con otros proyectos de clase allí publicados.

## BIBLIOGRAFÍA

“El modelo de familia se reinventa tras la década de las bodas gays y el divorcio exprés.”, (en línea). Disponible en: <http://www.20minutos.es/noticia/631638/0/nuevos/modelos/familia/> (Última consulta: 5 de octubre de 2011).

# LA FAMILIA: PASADO, ACTUALIDAD, FUTURO

## PREPARACIÓN PARA EL EXAMEN ORAL DE LAS OLIMPIADAS DE LENGUA ESPAÑOLA

por RENATA MAJEWSKA

**RESUMEN:** El proyecto de clase tiene principalmente dos objetivos: preparar al examen oral de ELE (II y III etapa de la 2<sup>a</sup> de las Olimpiadas de Español), así como, en general, desarrollar la expresión oral a niveles de B1 a C1. El proyecto incluye la adaptación de un documento auténtico, que trata de los cambios en el modelo de familia en España en los últimos diez años. El texto, breve y acompañado de un pequeño diccionario, es uno de los pretextos para estimular la expresión oral. Además, el proyecto incluye propuestas de temas para la expresión escrita y un corto ejercicio de carácter gramatical

**ETIQUETAS:** expresión oral, modelos de familia.

**NIVEL:** B1, B2, C1 del Marco Común Europeo de Referencia.

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria, estudios superiores.

**OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS: LEXICALES:** modelos de familia y relaciones interpersonales.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:** desarrollo de la expresión oral.

**OBJETIVOS CULTURALES:** los cambios en los modelos de familia española en los últimos 10 años.

**DESTREZAS:** expresión oral, interacción entre alumnos, además: comprensión lectora, expresión escrita.

**DURACIÓN:** 2 clases de 45 minutos (seguidas si es posible).

**MATERIALES:** HOJA DE TRABAJO.

**OBSERVACIONES GENERALES MUY IMPORTANTES:** Como el objetivo principal es que los alumnos hablen, se dedican solo 20 minutos (de los 90) como máximo a la lectura y a un ejercicio de lengua. Se proponen actividades cuya duración total excede los 90 minutos, ya que la idea es la de ofrecer al profesor la posibilidad de elegir entre las actividades propuestas. El profesor decide qué actividades

de expresión oral hacer y cuánto tiempo dedicar a su realización en función del número de alumnos que tiene, del nivel que tienen y de cuáles de las actividades o temas propuestos les gusten más a los alumnos. Durante estas actividades es importante que los alumnos no escriban sino que hablen. Cuando los estudiantes hablan, es importante fijar un límite de tiempo. No importa si abarcan todos los temas o no, ya que después podrán expresarse también durante la puesta en común.

\*Se ha realizado esta propuesta didáctica con dos grupos de alumnos.

#### **PROCEDIMIENTO:**

1. El profesor distribuye las hojas de trabajo y propone la primera actividad. Los alumnos discuten las respuestas a las preguntas 1 y 2 de la actividad 1 en parejas. El profesor les dice que tienen 5 minutos para discutir. Vigila que no escriban nada. Pasados 4 minutos, les dice que les queda un minuto. Pasados 5 minutos, termina la discusión (independientemente de si los alumnos han abordado todos los temas o no).
2. Puesta en común. El profesor pide las respuestas a las preguntas de la actividad 1 a alumnos elegidos (o a todos los alumnos, depende de cuántas personas haya en el grupo). Duración: unos 10 minutos.
3. El profesor propone la lectura del texto con el objetivo de responder a las preguntas. Fija la atención de los alumnos en el diccionario que se encuentra debajo del texto. Se leen las preguntas y se explican las dudas, si hace falta. Los estudiantes leen el texto y buscan las respuestas a las preguntas. Duración: unos 10 minutos.
4. Los alumnos elegidos responden en voz alta a las preguntas de la actividad 2. Se explican las dudas de léxico del texto, si es necesario. Duración: unos 5 minutos.
5. El profesor pasa a la actividad 3. Se leen los ejemplos del texto, se aclaran las dudas. Los estudiantes completan las frases traduciendo la parte indicada. Se leen las respuestas en voz alta. Duración: unos 5 minutos.
6. El profesor pide a los alumnos que hablen en parejas sobre los temas de la actividad 4. Les dice que tienen 15 minutos para hablar con el compañero sobre todos estos 4 temas. Vigila que no escriban nada. 5 minutos antes de que termine el tiempo les indica que quedan 5 minutos; hace lo mismo 2 minutos antes de que pase el tiempo indicado al principio.
7. El profesor pide a los alumnos elegidos que den su opinión sobre los temas de la actividad 4. Procura que todos hablen sobre alguno de los temas. Duración: unos 15 minutos.

8. El profesor pide que los alumnos relacionen las frases de la actividad 5A con los tipos de familias. Basta con que los alumnos pongan el número correspondiente en el recuadro. Se leen las respuestas. Duración: unos 3 minutos.
9. El profesor divide a los alumnos en grupos de 3-4 personas. Dice a cada grupo el tipo de familia que les toca (se pueden sortear hojas de papel con estos tipos o los pueden elegir los alumnos mismos) y si tienen que pensar en las ventajas, desventajas o en las dos cosas. Se advierte que los grupos disponen de no más de 5 minutos. Los alumnos apuntan los resultados de la discusión. Duración: 5 minutos.
10. Los grupos presentan sus ideas (se aconseja que cada alumno diga algo). Duración: unos 10 minutos.
11. Se propone a los alumnos la actividad 5C. Los alumnos se dividen en grupos, deciden los papeles. “El hijo” cuenta a los demás los detalles sobre su futuro esposo/a. Los alumnos tienen 2 minutos en silencio para pensar en la situación. Duración: unos 5 minutos.
12. Los alumnos actúan (todos los grupos a la vez). El profesor vigila que no escriban nada. Duración: unos 5 minutos.
13. Se puede pedir que los grupos resuman las reacciones de “los padres”. Es también posible que los grupos representen la escena. Duración: depende de la variante.
14. Se proponen a los alumnos los temas a elegir para la expresión escrita (deberes). Termina la clase. Duración: unos 2 minutos.

## HOJA DE TRABAJO

### ACTIVIDAD 1: *Para entrar en el tema*

1. Últimamente cada vez más personas prefieren vivir solas a formar una familia. ¿Cuál de las opciones te atrae más? ¿Por qué?
2. El número de hijos por pareja en Europa va disminuyendo. ¿Cuántos hijos te gustaría tener? ¿Te importa de qué sexo serán?

### ACTIVIDAD 2: *Lectura como fuente de reflexión*

España está en la vanguardia de Europa en cuanto a la promulgación de leyes liberales que afectan la vida en familia. Lee el texto y responde a las preguntas que se encuentran a continuación.

#### **¿Fin de la familia?**

Los españoles ya no viven como antes. Hoy, el cómo y con quién vivimos es, más que una exigencia social, una opción de vida fruto de la libertad de elección. Cada vez hay menos **familias numerosas** y menos **matrimonios**, los homosexuales pueden casarse y adoptar, el divorcio ya no es un vía crucis y las mujeres no temen afrontar a solas la maternidad.

La nueva **Ley del Matrimonio Homosexual** de junio de 2005 al permitirles casarse, les otorgó derechos antes negados como la adopción, la herencia y la pensión de viudedad, siendo España el cuarto país del mundo en permitir estas uniones tras Holanda, Bélgica y Canadá. Se han celebrado más de 20.000 bodas gays. Sin embargo, la norma sigue contando con el rechazo de muchos sectores sociales, políticos y religiosos.

Otra de las grandes revoluciones en el seno de las familias españolas en la última década ha sido la **Ley del Divorcio Exprés** de 2005, que supone la primera modificación de la norma que en 1981 legalizó el divorcio en este país. Ya no es necesaria la separación previa, basta con que hayan transcurrido tres meses desde la boda, y tampoco hay que alegar causas.

Otro fenómeno que se ha afianzado en esta década triplicándose es el de los **matrimonios mixtos**, formados por personas de distintas nacionalidades.

Ninguno de estos cambios habría sido posible sin el acceso mayoritario de la mujer a la educación superior y su creciente incorporación al empleo. Ello ha llevado a un **retraso de la edad de la primera maternidad**, que se sitúa en España en los 30,87 años.

Recurrir a **técnicas de reproducción asistida** es cada vez más usual, como lo es también vivir solo. Esta última opción ha crecido tanto que ha dado lugar al llamado **fenómeno singles**, un colectivo formado por solteros y divorciados que suman 3,2 millones de personas. Son los **hogares unipersonales**. Además, en 2009 había en España medio millón de **hogares monoparentales**, formados sobre todo por mujeres con hijos.

Con este panorama, son muchos los que afirman que es el fin de la familia. Para otros, en cambio, su papel sigue siendo el mismo: un lugar privilegiado para la educación, la protección y la seguridad.

Adaptado de: <http://www.20minutos.es/noticia/631638/0/nuevos/modelos/familia/> Última consulta: 5 de octubre de 2011

#### **Diccionario:**

**Un vía crucis:** camino de la muerte de Jesucristo

**Afrontar:** enfrentarse a, hacer frente a

**La maternidad:** ser madre

**Otorgar derechos:** dar derechos de manera oficial

**La herencia:** cuando recibimos bienes de los familiares después de su muerte

**Incorporación al empleo:** participación en el trabajo

**La pensión de viudedad:** el dinero que recibe una persona viuda cada mes

**Tras:** después de

**El rechazo:** la oposición

**Transcurrir:** pasar

**Alegar causas:** exponer causas

**TriPLICARSE:** multiplicarse por tres

**El acceso mayoritario:** la mayoría puede acceder a algo

**Técnicas de reproducción asistida:** la reproducción in vitro

#### **Preguntas:**

1. ¿Qué modelos de familia se enumeran en el artículo? ¿En qué consisten?
2. ¿Desde cuándo se pueden divorciar los españoles?
3. ¿Cuántos años tiene, según las estadísticas, una mujer española cuando da a luz a su primer hijo?
4. ¿Cuáles son las tendencias de cambio en la familia española?

#### **ACTIVIDAD 3: Rincón de la lengua**

Observa las siguientes frases que han aparecido en el texto:

*Cada vez más, cada vez menos:*

- “**Cada vez** hay **menos** familias numerosas y **menos** matrimonios”
- “Recurrir a técnicas de reproducción asistida es **cada vez más** usual”

Seguir + gerundio:

- “su papel **sigue siendo** el mismo”

Ahora traduce los siguientes fragmentos de frases del polaco al español:

1. En América Latina nacen (coraz więcej dzieci) .....
2. La mujeres europeas pasan (coraz więcej czasu) ..... en el trabajo.
3. Los principales valores humanos como la amistad, la familia o la salud (są nadal) ..... los mismos.
4. A pesar de todas las tendencias modernas, muchos polacos (nadają się) ..... contraer matrimonio.

**ACTIVIDAD 4:** A ver qué opina mi compañero/a ...

Discute con tu compañero/a sobre los siguientes temas:

- A. ¿Qué modelo de familia era el más frecuente en el pasado? ¿Crees que la familia tradicional - madre, padre y al menos dos hijos - es el mejor modelo de familia? ¿Por qué sí/no? ¿Qué número de hijos es el óptimo? ¿Es importante que los abuelos vivan en la misma vivienda con sus hijos y nietos? ¿Qué ventajas y desventajas tiene esta situación?
- B. ¿Crees que en Polonia es posible que se legalicen matrimonios de parejas homosexuales? Y tú, ¿estarías a favor o en contra? ¿Por qué?
- C. En España antes la gente no podía divorciarse sino separarse. ¿Crees que en Polonia el divorcio debería sustituirse por la separación? ¿Qué ventajas y desventajas conllevaría este cambio?
- D. ¿Cómo te imaginas a la familia polaca en el futuro? ¿Se parecerá a la española de hoy en día?

**ACTIVIDAD 5:** *Continuando...*

- A. Modelos de familia. Decide con qué modelo de familia del artículo relacionas las siguientes afirmaciones:
  1. Los hijos son bilingües.
  2. Los hijos pueden contar con la ayuda del padre y de la madre.
  3. Todos los años se puede ir de vacaciones al extranjero.
  4. No hay problema con quién dejar a los niños cuando los padres van de fiesta.

5. Muchas veces hay que enfrentarse a problemas económicos.
  6. Para formar este tipo de familia hay que ir a España, Holanda o Bélgica.
  7. Los hijos no se aburren nunca ya que pueden jugar con los hermanos.

Modelo	Afirmación	Ventaja/ desventaja V/D
Familia tradicional (padre, madre, hijos)		
Familia numerosa		
Familia unipersonal (singles)		
Familia monoparental		
Matrimonio homosexual		
Matrimonio mixto		
Familia multigeneracional		

- B. Concurso: os dividís en grupos de 3-4 alumnos. El profesor os dirá el tipo de familia y tenéis que enumerar el máximo número de ventajas o desventajas (el profesor os lo dirá) de este tipo de familia. ¡Tenéis 5 minutos justos para hacerlo! Gana el grupo que más ventajas/desventajas encuentre.

C. En grupos de tres personas. Primero decidid quién actuará de hijo/hija, padre y madre. El hijo decide de qué país, raza y religión será su futuro esposo/a. El hijo (la hija) viene a casa con una gran noticia: ¡se va a casar con un extranjero! Los padres reaccionan... Tenéis dos minutos para pensar en los detalles de vuestro papel sin escribir nada. Después representad la escena.

## ACTIVIDAD 6: *Expresión escrita*

Elige uno de los siguientes temas y redacta el texto.

- A. Escribe un artículo de prensa sobre el siguiente tema: La familia polaca en el pasado, en la actualidad y en el futuro.

- B. Escribe un estudio comparativo: La comparación de la familia polaca con la española. No te olvides de contrastar ideas de las dos sociedades en cada párrafo (no escribas sobre un país y luego sobre el otro, sino compara y contrasta diferentes aspectos).
- C. Escribe un texto argumentativo de 200-250 palabras sobre uno de los siguientes temas:
1. El modelo tradicional de familia es mejor que los modelos alternativos.
  2. ¿Ser single (soltero) o formar familia propia?
  3. Cuantos más hijos, mejor.
  4. Ventajas y desventajas de casarse con un extranjero.

## HOJA DE RESPUESTAS

**ACTIVIDAD 1:** respuesta libre

**ACTIVIDAD 2:**

1. Familias numerosas, que son familias con muchos hijos; matrimonios; matrimonios homosexuales, de personas del mismo sexo; matrimonios mixtos, de personas de distintas nacionalidades; hogares unipersonales o los singles, o sea solteros y divorciados; hogares monoparentales, formados sobre todo por mujeres con hijos.
2. Desde 1981.
3. Unos 30 años (exactamente 30,87 años)
4. Hay cada vez menos familias numerosas y menos matrimonios; las personas del mismo sexo pueden contraer matrimonio; hay cada vez más familias mixtas, hogares unipersonales y monoparentales; se puede divorciar muy rápido; las mujeres dan a luz al primer hijo muy tarde.

**ACTIVIDAD 3:**

1. cada vez más niños/hijos
2. cada vez más tiempo
3. siguen siendo
4. siguen queriendo

**ACTIVIDAD 4:** respuesta libre

**ACTIVIDAD 5A:** hay más de una versión posible, se admiten todas las respuestas que el alumno sea capaz de justificar. Posibles respuestas:

- A - matrimonio mixto
- B - familia tradicional
- C - matrimonio mixto, familia unipersonal
- D - familia multigeneracional
- E - familia numerosa, familia monoparental
- F - matrimonio homosexual
- G - familia numerosa

**ACTIVIDADES 5B y 5C:** respuesta libre

**ACTIVIDAD 6:** respuesta libre

# PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS EN EL AULA DE ELE

Katarzyna Lewicka

*Gimnazjum e Instituto<sup>1</sup> Académicos de la Universidad Mikołaj Kopernik en Toruń<sup>2</sup>*

**RESUMEN:** Dado que las habilidades de los estudiantes superdotados están mucho más desarrolladas que las de otros estudiantes, el profesor debe comprometerles en actividades que supongan un reto para motivarlos y proponerles un nivel de aprendizaje mayor. Con este objetivo debería modificar sus clases para satisfacer las necesidades de estos estudiantes. A los estudiantes superdotados les encantan los desafíos, se animan cuando hay acción y cuánto más interesante sea el tema e interdisciplinario el enfoque de éste, más ganas tienen de participar. Asimismo, cuando el objetivo es muy claro, el plan es atrevido y la actuación del profesor es consecuente, todas las actividades educativas pueden convertirse en una obra de arte, el arte de aprender y enseñar.

## 1. Un alumno superdotado

La formación de los niños que poseen condiciones intelectuales que exceden de lo normal constituye el desafío del siglo XXI. Para favorecer de una manera eficaz el desarrollo de las capacidades o del talento es necesario sobre todo identificar correctamente a los individuos superdotados. En la literatura especializada encontramos numerosos estudios referentes a estos alumnos. En el campo académico polaco, la característica más completa de este tipo de alumnos ha sido presentada por Wiesława Limont (2010). Estos niños muestran muy temprano un alto nivel en el desarrollo de las capacidades intelectuales y/o capacidades para algún campo. Manifiestan actividad en un determinado campo, un ritmo de aprendizaje muy rápido y una gran afición por adquirir conocimientos sobre el tema que les interesa. Generalmente comienzan a caminar y hablar antes de lo habitual y comienzan a leer desde muy temprana edad. Les caracteriza un conocimiento profundo, buena memoria,

<sup>1</sup> En el sistema educativo polaco actual, la enseñanza secundaria se divide en: *gimnazjum*, equivalente a un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y *liceum*, donde se cursan los estudios equivalentes al bachillerato español; cada una de estas etapas educativas dura tres años.

<sup>2</sup> Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Gimnazjum i Liceum Akademickie

amplio vocabulario e interés por los números. Asimismo, poseen autoconocimientos y metaconocimientos en lo referente a los procesos de pensamiento (Lumont, 2010: 90).

Así pues, los alumnos superdotados no sólo son individuos con un alto nivel de inteligencia, sino que también tienen capacidades significativas relacionadas con un determinado campo de la ciencia: matemáticas, física, informática, biología, sociología, arte. Muestran una particular sensibilidad de percepción, excelente memoria y un pensamiento muy bien desarrollado. Los alumnos superdotados tienen capacidades creativas, notan problemas y los resuelven de una manera novedosa y original. Les caracteriza una gran flexibilidad de pensamiento, tendencia a los cambios, inconformismo, autonomía interior, ausencia de sumisión a presiones e influencias sociales y autocontrol interior. Son capaces de adquirir conocimientos de una forma más rápida y eficaz que el resto de sus compañeros, se concentran en la tarea y son perseverantes en lograr el objetivo.

Además de las habilidades creativas, son fundamentales, claros y llamativos también los rasgos de personalidad de estos individuos. Desde una edad muy temprana muestran mucha energía, una gran curiosidad y numerosas aficiones. El hecho de estudiar constituye un verdadero placer para ellos. Les gusta compartir información con los compañeros y cooperar. Suelen poseer un amplio sentido moral y de justicia, generalmente son muy sensibles a las necesidades y sentimientos de otras personas, por intuición entienden el bien y el mal, les interesan los problemas sociales y entienden muy bien los problemas morales y éticos (Lumont, 2010: 93).

Según los expertos del proyecto dedicado a los alumnos superdotados:

“Elaboración e implementación de un sistema complejo de trabajo con un estudiante superdotado” (en polaco: *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu w pracy z uczniem zdolnym*), realizado por el Centro de Desarrollo de la Educación (en polaco: Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE)), el alumno superdotado se caracteriza, por lo menos, por uno de los tres rasgos siguientes:

1. Un alto nivel de logros o de posibilidad de los mismos relacionados con el potencial en algunos campos de la ciencia, el arte o la actividad social.
2. Un alto nivel de determinadas capacidades relacionadas con actividades artísticas, deportivas, de organización o capacidades cognitivas relacionadas con las asignaturas escolares.
3. Un alto nivel de capacidades generales (un alto IQ, o sea, 120 y más) (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2013: 3).

Los rasgos mencionados se muestran reforzados por los valores de personalidad, entre otras cosas, una gran motivación, ser activo y estar comprometido con las tareas, etc.

## 2. La clase de ELE para alumnos superdotados: reflexiones a partir de una experiencia personal

En este apartado pretendo difundir aquellas propuestas didácticas que realicé a diario con mis alumnos en *Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Gimnazjum i Liceum Akademickie (ZS UMK GiLA)*, un centro especial de educación público para adolescentes superdotados. La finalidad principal es compartir con el resto de docentes estas experiencias que pueden ser un buen ejemplo a seguir, ya que no cabe la menor duda de que adaptar la clase de español como lengua extranjera para un alumno superdotado constituye un gran desafío.

Los alumnos estudian español como segunda lengua extranjera en la etapa III.0 (la escuela secundaria, principiantes), IV.0 (el instituto, principiantes) y IV.1 (el instituto, continuación) teniendo dos horas de clase por semana, o sea, 60 horas de clases al año<sup>3</sup>.

Mi programa, que es amplio e intensivo, se basa en las siguientes exigencias formales en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras:

- el decreto del Ministro de Educación Nacional sobre la base del programa de educación general,
- las exigencias para los exámenes y olimpiadas de español como lengua extranjera<sup>4</sup>,
- las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) publicado por el Consejo de Europa (Rada Europey, 2003),
- el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006).

En las clases de ELE para los alumnos superdotados, tengo en cuenta todo lo que proporciona la Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1998), la Taxonomía de Bloom para la era digital (Churches, 2009) y las características de los niños de altas capacidades o superdotados. Además, nunca olvido mi lema, una frase célebre de William Arthur Ward: “El profesor mediocre dice. El buen profesor explica. El profesor excelente demuestra. El gran profesor inspira”. Asimismo, siempre tengo presente que existe una habilidad sin la que el aprendizaje sería imposible: la curiosidad. Por lo tanto, mantener y despertar la curiosidad constituye una de mis tareas principales; mi misión es que cada estudiante sepa comunicarse eficazmente en español.

---

<sup>3</sup> Según el decreto del Ministro de Educación Nacional del día 27 de agosto de 2012 sobre la base de la educación preescolar y la educación en diferentes tipos de escuelas (Decreto del Ministro de Educación Nacional, 2012).

<sup>4</sup> Expuestas en el decreto del Ministro de Cultura (2013).

Para lograr los objetivos utilizo un conjunto de métodos y técnicas conformados a partir de varios métodos existentes y de mi experiencia como profesora de español durante los dieciocho años que llevo dedicándome a este trabajo. Me atrevo a valorar mi experiencia profesional como una forma de trabajo muy eficaz, ya que en primer lugar, todos mis alumnos aprueban los exámenes DELE y los exámenes de bachillerato, a pesar de las pocas horas de clases que tenemos y ganan importantes premios en las olimpiadas de español (un título de laureado, uno de finalista). En segundo lugar, es un método de trabajo eficaz porque, según mis propias observaciones y las de mis alumnos, estos últimos se sienten seguros hablando español, están muy contentos con el nivel alcanzado, siguen sintiendo motivación interior y aprenden español con mucho placer.

A la hora de enseñar español a los alumnos superdotados, acelero el proceso de aprendizaje y amplío considerablemente el material introducido; sin embargo, no olvido graduar y valorar las dificultades.

Mi forma de trabajar con los alumnos superdotados consta de tres fases:

- Fase de introducción: comprender y recordar.
- Fase de profundización o ampliación: aplicar y analizar.
- Fase de consolidación: evaluar y crear<sup>5</sup>.

A la hora de dar clases de español, trato de actuar sobre tres niveles de conciencia de mis alumnos: intelectual, emocional y físico.

La fase de introducción constituye el elemento clave que diferencia mi forma de trabajar de las que usan otros profesores de lenguas y consiste en introducir el vocabulario nuevo. Este momento juega un papel muy importante en todo el proceso de aprendizaje, es muy significante y crucial porque si el alumno comprende, puede recordar. Y si recuerda, se divierte aprendiendo. Y si se divierte y estudiar es un placer para él, no pierde la motivación. Y si está motivado, el aprendizaje es eficaz y el alumno es capaz de resolver problemas y comunicarse en la lengua aprendida y crear.

Siempre trabajo un determinado campo temático muy profundamente como por ejemplo los temas relacionados con: casa, ciudad, familia, ropa, rutina diaria, tiempo libre, etc.; introduciendo primero numerosos sustantivos, adjetivos y adverbios, después los verbos y después las palabras en su contexto, es decir, las combinaciones de palabras, las expresiones o locuciones fijas. De este modo, le doy al alumno todas las herramientas para que después él mismo pueda utilizarlas en el proceso de comunicación.

---

<sup>5</sup> La palabra *crear* se refiere aquí al proceso de elaboración de actos de habla, a crear enunciados propios y auténticos en español, como por ejemplo: preguntar por el camino, comprar un billete, preparar una presentación, crear un cuento, etc.

Es necesario aclarar lo que para mí significa la palabra *introducir*. Para mí, no tiene nada que ver con abrir el manual y explicar a los alumnos qué significan las palabras. *Introducir* va más allá y es el hecho de ayudar al estudiante a memorizar el léxico para que luego pueda usarlo automáticamente, casi sin pensar. A la hora de introducir, el profesor pronuncia las palabras en voz alta para que los estudiantes las repitan varias veces y se familiaricen con el sonido y el significado. Es recomendable hacerlo con ayuda de diferentes materiales de apoyo (dibujos, objetos reales), utilizando varias técnicas y mnemotécnicas (asociaciones con una palabra polaca, con una palabra de otras lenguas extranjeras, con una palabra en español, con una imagen, con un gesto o un movimiento, etc.). La cantidad de palabras que introduzco es mucho más amplia de lo que proponen los manuales ya que los alumnos superdotados suelen tener una memoria excelente / prodigiosa, son curiosos, abiertos y están motivados. Lo único que hay que hacer es mantener esa motivación, o sea, organizar el material de una manera adecuada y detallada.

La segunda y la tercera fases son muy similares a lo que hacen otros profesores (diálogos, lecturas, canciones, ejercicios, juegos, etc.), pero para los alumnos superdotados todas estas actividades tienen que ser muy rápidas, dinámicas. Se debe animar a notar y resolver problemas, y a emprender acciones de autonomía en el aprendizaje; de lo contrario, los alumnos se aburren y pierden su motivación.

### **3. Ejemplos de aplicación de los métodos y técnicas de trabajo en la clase de español como lengua extranjera**

#### **3.1. El uso de la pelota para trabajar el léxico**

Una pelota pequeña (se aconseja que no sea dura) es una herramienta excelente para memorizar, repasar el léxico, fijar las expresiones idiomáticas, hacer preguntas, etc. Su uso consiste, por ejemplo, en que el profesor tira la pelota a un alumno diciendo una palabra en español, éste le contesta diciendo el significado de la palabra en polaco.

De este modo se puede adaptar casi cada ejercicio escrito. La pelota ahorra significativamente el tiempo porque este tipo de actividad es mucho más rápido que hacer ejercicios por escrito. Además, los alumnos se divierten mucho. El uso de la pelota en la clase de español tiene también su lado psicológico: el alumno se concentra, se abre subconscientemente y se relaja. Es una técnica que exige muy buena preparación por parte del profesor, es decir, el profesor tiene que recordar todas las palabras que ha introducido hasta ese momento para poder tirar la pelota rápido, sin que haya pausas largas ni aburrimiento.

### **3.2. Calentamiento de preguntas-sorpresa**

Consiste en hacer cualquier pregunta de repaso a los alumnos utilizando el material conocido anteriormente (tirando la pelota). Por ejemplo: *¿Qué hora es?, ¿qué tiempo hace hoy?, ¿qué hiciste ayer?*, etc. La actividad tiene que ser realizada de una manera muy dinámica. El calentamiento permite recordar el material anterior y contestar a las *preguntas-sorpresa*.

### **3.3. Tarjetas con verbos o con modismos**

El profesor y cada alumno tienen tarjetas con verbos/modismos escritos, por un lado de la tarjeta en español, y por el otro en polaco o con su definición en español (depende del nivel de español de los alumnos). Los alumnos preparan y acumulan las tarjetas, siempre las llevan a las clases, practican en parejas. Por ejemplo, preguntan por el significado del verbo/modismo en español o en polaco, hacen preguntas y responden con los verbos en presente, en pasado, en futuro, etc. Las tarjetas les permiten ordenar sus conocimientos y mostrarles cuántos verbos/modismos ya conocen.

### **3.4. Juego de adivinanzas**

Los alumnos se sientan por parejas de modo que uno de ellos mira la pizarra y el otro está enfrente de su compañero. El profesor escribe una palabra en la pizarra. Los alumnos que lo ven tienen que explicar a su colega de qué palabra se trata. El juego desde los primeros días de clases desarrolla las estrategias de comunicación, es rápido y elimina el miedo a expresarse en otro idioma.

### **3.5. Expresiones de supervivencia**

Desde la primera clase el profesor introduce las expresiones llamadas *útiles* o *de supervivencia*. No importa su grado de dificultad, ni su formación, ni la gramática. Es necesario entenderlas en su contexto. A mis alumnos, yo les sugiero apuntarlas en la última hoja del cuaderno. En cada clase los alumnos conocen una o dos expresiones más, por ejemplo: “*perdona por llegar tarde*”, “*¿dónde está el baño?*”, “*¿cuánto cuesta el libro?*”, etc. A veces los mismos alumnos preguntan por algunas expresiones que les gustaría conocer y dominar.

### **3.6. Mnemotécnicas: sistema de parejas. El ejemplo de: Strip-tease**

Consiste en unir dos datos: una palabra en español con un objeto real, en este caso la ropa. Para introducir y memorizar este campo temático usamos objetos reales: prendas de vestir y una maleta. La profesora, vestida con un traje negro y ajustado, lleva puesta toda la ropa posible, desde unas bragas hasta una bufanda. Se va desvistiendo poco a poco e

introduciendo las palabras de las prendas que lleva. Los alumnos repiten las palabras varias veces.

### **3.7. Mnemotécnicas: fórmula $n+1$**

La fórmula la utiliza el profesor a la hora de introducir el léxico de cualquier campo temático. Consiste en decir los nombres de las palabras en español, mostrándolas con dibujos, objetos reales, gestos o movimientos, siguiendo un determinado orden de introducción:

- la palabra 1, la palabra 2,
- la palabra 1, la palabra 2, la palabra 3,
- la palabra 1, la palabra 2, la palabra 3, la palabra 4, etc.

Es muy importante que al principio aparezcan las palabras más difíciles de memorizar para un estudiante polaco, por ejemplo, hablando de frutas y verduras, primero introducimos *la alcachofa* o *la berenjena* y al final *el melón*, *el coco* o *la mandarina*.

### **3.8. Estaciones**

La idea principal del aprendizaje en estaciones consiste en que los estudiantes realicen una unidad didáctica completa o bien sólo una parte, repartida en diferentes *estaciones* de trabajo. El profesor crea en el aula puestos de trabajo llamados *estaciones*, donde el alumno se encuentra con una actividad determinada que ha de realizar, bien de forma individual, en pareja o en grupo. Se trata de una oferta de las actividades que el alumno ha de ir realizando según sus intereses, gustos y posibilidades.

### **3.9. Participación en eventos académicos dentro y fuera de la escuela**

Es importante asegurar a los alumnos superdotados la participación en diferentes concursos, competiciones, actividades culturales, que les involucren y animen a ampliar los conocimientos de forma autónoma. Con este objetivo cada año organizo el Día del español, la Fiesta o el Día de las lenguas extranjeras y preparo con los estudiantes las actividades para el día de *Jornadas de puertas abiertas* en la escuela.

### **3.10. Proyectos**

Como ejemplo describo el proyecto *myCuentos.com* que he realizado con mis alumnos del instituto y con el que ganamos el título de laureado en el concurso *European Language Label 2013*. Recibimos el premio *European Language Label*, “El Sello Europeo de las lenguas”, galardón otorgado por la Comisión Europea que distingue las experiencias más innovadoras en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

El proyecto *myCuentos.com* fue iniciado por el grupo de español del segundo grado del liceo (años 2011-2014) *ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie* de Toruń y por su profesora de español, Katarzyna Lewicka<sup>6</sup>. El objetivo del proyecto era lograr que los alumnos escribieran cuentos en español y asimismo animar a los demás a leerlos y escribir otros, así como también compartirlos con los estudiantes de español de todo el mundo a través de la página web creada, *myCuentos.com*. El proyecto favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos y de toda la gente interesada en aprender lenguas extranjeras, motiva a estudiar idiomas, desarrolla las habilidades de autoaprendizaje, promueve el multilingüismo e incrementa las capacidades del trabajo en equipo.

La idea de crear cuentos propios surgió después de unas clases de español donde leímos y comentamos clásicos como “La Cenicienta”, “El Gato con Botas” o “La Cerillera”. Al entrar en el mundo de la literatura hispana en nuestras clases de español, los alumnos empezaron a trabajar con muchas ganas y escribieron excepcionales cuentos dirigidos a un público diverso, sin importar la edad, el origen ni el nivel de conocimiento del español. Después de hablar sobre la experiencia y lograr un acuerdo común, los alumnos de español pidieron a los de la clase de Arte que crearan ilustraciones para cada cuento. Lo hicieron impartiendo una clase en español y explicando qué ilustraciones reflejarían mejor la fábula de los cuentos. Al mismo tiempo, los alumnos de otros grupos de español explicaron la experiencia a alumnos de otras lenguas extranjeras. El grupo de español con ayuda de su profesora y amigos de fuera de la escuela, hicieron las traducciones al francés, italiano y ruso. Gracias a eso, en cada cuento, las palabras y expresiones más difíciles aparecen con su traducción a seis lenguas: polaco, inglés, francés, alemán, italiano y ruso. De esta forma, el lector tiene la posibilidad de conocer determinadas palabras en estas lenguas. Además, todas las partes del texto que han sido traducidas tienen también su definición en español. Mientras surgía *myCuentos.com*, los alumnos de la clase con perfil de matemáticas-informática impartieron la clase en español, presentando los métodos y el proceso de creación de una página web, el manejo de los programas gráficos y las hojas de cálculo para poder trabajar juntos fuera de la escuela.

Durante la realización del proyecto, los alumnos utilizaron no sólo sus conocimientos de lenguas extranjeras, sino también de las nuevas tecnologías, es decir, ordenadores, programas para crear páginas web y para su elaboración gráfica, todo para crear una página web moderna con los cuentos escritos de manera tradicional. Los jóvenes escritores estuvieron todo el tiempo en contacto con la profesora coordinadora del proyecto, Katarzyna Lewicka, y con otros alumnos que apoyaban el proyecto a través del correo electrónico y

---

<sup>6</sup> El proyecto se puede consultar en la página web <http://www.mycuentos.com/es/> [última consulta: 10 de noviembre de 2013] y en <http://www.ell.org.pl/> [última consulta: 10 de noviembre de 2013].

las redes sociales. Gracias a esto, su trabajo fue más rápido, más eficaz y se llevó a cabo no sólo dentro del aula, sino también en sus casas. Durante la realización del proyecto, los alumnos trabajaron muy a menudo de forma independiente motivados por un objetivo común: la creación de una página web que mostrara a todos sus excelentes obras.

La presentación de los cuentos en la página web posibilita leerlos en cualquier rincón del mundo por cualquier usuario que tenga acceso a Internet. Además, es posible hacerlo a través del teléfono u otro dispositivo móvil, ya que la página se adapta a cualquier pantalla. En *myCuentos.com* hay posibilidad de elegir una de las tres lenguas de la página (español, inglés, polaco). La página se ha creado de tal manera que posibilita añadir también otras funciones.

Gracias a la enseñanza integrada y al uso de las nuevas tecnologías, el grupo de jóvenes escritores ha involucrado a muchos alumnos y amigos que no tienen nada que ver con la escuela en el trabajo de crear un conjunto multimedia de cuentos.

Resumiendo, la aplicación del proyecto no es sólo un método de enseñanza activo, sino también una estrategia didáctica donde un grupo de estudiantes inicia, planifica y realiza una empresa y valora sus resultados. La clave del éxito del método de este proyecto es convencer a los alumnos de que asuman la responsabilidad por la realización de las tareas previstas. El papel del profesor consiste en crear las condiciones de trabajo, motivar a los alumnos, acompañarles tanto en el proceso de aprendizaje, como también en la consecución de las metas y en compartir la alegría de lograr éxitos.

#### **4. Conclusiones**

Es importante darse cuenta de que los alumnos superdotados muestran una gran curiosidad ante tareas que les suponen un reto. Por el contrario, se aburren y muestran desinterés ante tareas simples, repetitivas o con poca dificultad. Como les encantan los desafíos, se animan cuando hay acción y cuanto más interesante sea el tema e interdisciplinario el enfoque de éste, más ganas tendrán de participar.

Para adaptar la clase de español a los alumnos superdotados se recomienda identificar bien al alumno superdotado, conocer sus características, profundizar las teorías recientes relacionadas con el aprendizaje y trabajo con los niños de altas capacidades, ser un profesor abierto, dinámico, lleno de energía y empatía. En cuanto a las clases de español como lengua extranjera, es conveniente aplicar mnemotécnicas para entrenar la memoria y asimismo ampliar y acelerar el proceso de aprendizaje, involucrar a los estudiantes superdotados en eventos académicos dentro y fuera de la escuela, y asignarles proyectos creativos.

Resumiendo, cuando el objetivo es muy claro, el plan es atrevido y la actuación del profesor es consecuente, todas las actividades educativas pueden convertirse en una obra de arte: el arte de aprender y enseñar.

## BIBLIOGRAFÍA

CHURCHES, Andrew (2009): “Taxonomía de Bloom para la era Digital”, (en línea), *Eduteca*. Disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php> (Última consulta: 26 de septiembre de 2013).

DECRETO DEL MINISTRO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2012): *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.*

DECRETO DEL MINISTRO DE CULTURA (2013): *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 sierpnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych.*

GARDNER, Howard (1998): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

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

LIMONT, Wiesława (2010): *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI (2013): “Uczeń zdolny w systemie edukacji”, (en línea). Disponible en: [http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=1561:ucze-zdolny...](http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1561:ucze-zdolny...) (Última consulta: 10 de noviembre de 2013).

RADA EUROPY (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: CODN.

# TRABAJAR CON UN ALUMNO EXTRAORDINARIO O SUPERDOTADO: ¿UNA PRUEBA DIFÍCIL DE SUPERAR?

Agnieszka Grzyśka

*Sección Bilingüe de Español del Instituto<sup>1</sup> № 2*

*“Maria Konopnicka” de Katowice<sup>2</sup>*

**RESUMEN:** En el presente trabajo se hace una distinción –basada en la experiencia propia de la autora– entre los alumnos superdotados y los *extraordinarios*. En ambos casos, el papel del profesor es inestimable y consiste en reconocerlos. Aunque las capacidades intelectuales de los alumnos *extraordinarios* no sean tan espléndidas como en el caso de los alumnos superdotados, el profesor es responsable de saber aprovechar el interés y el esfuerzo de tal alumnado. En el artículo se presenta también una propuesta para organizar las clases de ELE en el curso 0 de las secciones bilingües que funciona en el Instituto № 2 Maria Konopnicka de Katowice y se comentan algunas cuestiones administrativas que favorecen al alumnado superdotado en dicha escuela.

El punto de partida de mi ponencia va a ser la explicación de qué significa para mí trabajar con alumnos superdotados y extraordinarios. A mi parecer, ser un alumno extraordinario y ser un alumno superdotado no siempre significa lo mismo. El alumno superdotado, en el área lingüística, es el que posee un don para las lenguas, esa capacidad innata de aprender sin problemas un idioma nuevo. A diferencia de otros alumnos que no manifiestan capacidades intelectuales tan altas, es capaz de aprender mucho más aunque no se esfuerce demasiado. Es normal que haga un progreso enorme en un tiempo reducido porque, entre otros factores, sus éxitos le ayudan a desplegar las alas. Llegando a este punto, tengo que reconocer que a lo largo de mi vida profesional me he encontrado también con unos alumnos superdotados que no han querido aprovechar sus aptitudes, y por lo tanto, han logrado relativamente poco, si se tiene en cuenta sus posibilidades. Me lo pregunté entonces y sigo haciéndome la misma pregunta: ¿cuál es el problema? ¿Es culpa del profesor, que no encuentra recursos adecuados

<sup>1</sup> En el sistema educativo polaco actual, la enseñanza secundaria se divide en: *gimnazjum*, equivalente a un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y *liceum*, donde se cursan los estudios equivalentes al bachillerato español; cada una de estas etapas educativas dura tres años.

<sup>2</sup> Liceum Ogólnokształcące im. Marii Konopnickiej w Katowicach.

para motivar al alumno? ¿Es cuestión del carácter del alumno, de sus caprichos, fruto de su edad difícil? Creo que es complicado dar una respuesta válida en estos casos. Hay tantas respuestas como alumnos.

Por otra parte, tengo el placer y la suerte de poder trabajar con muchos alumnos extraordinarios. ¿Para qué hago notar la diferencia entre estos dos términos? Para mí, cada alumno superdotado es extraordinario pero no todos los alumnos extraordinarios tienen que ser superdotados. Me explico: hay alumnos cuyas capacidades intelectuales no son tan espléndidas como en el caso de los alumnos superdotados pero a pesar de esto, gracias a su trabajo y esfuerzo impropios, consiguen un nivel alto de español y tienen éxitos. En este caso podemos hablar de un alumno extraordinario que tiene fijados los objetivos y es capaz de dedicar mucho tiempo y trabajo para conseguirlos. Lo más importante es saber reconocerlo en un grupo de alumnos y apoyarlo mucho, aunque seamos conscientes de que, a lo mejor, no llegará tan lejos como un alumno superdotado. De todas formas, en ambos casos, el papel del profesor es inestimable.

Hay que destacar que el Comité de las Olimpiadas de Español favorece tanto el trabajo con los alumnos superdotados como con los alumnos con menos capacidades lingüísticas, pero que muestran mucho interés y entusiasmo. En general, a los alumnos les gusta rivalizar, comprobar sus posibilidades y ver el fruto de su esfuerzo y trabajo. Tanto las Olimpiadas de Español como los concursos organizados en el marco de éstas hacen que el profesor tenga recursos para motivar a los alumnos. El hecho de poder participar en un proyecto cultural-lingüístico enriquece a ambas partes. Después de la primera edición de las Olimpiadas, en la que consiguió el primer puesto una alumna de nuestro instituto y dos de sus compañeros recibieron el título de finalistas, observamos que ha crecido todavía más el interés por el español y la confianza en nosotros, los profesores. Asimismo, pudimos comprobar que el programa que estamos realizando en la sección bilingüe cumple su función también en este ámbito.

En la presente estadística aparecen los datos que muestran la participación de los alumnos de mi escuela en las tres ediciones de las Olimpiadas de Español 2010-2013:

	Etapa escolar Número de alumnos	Etapa regional Número de alumnos	Etapa final Número de alumnos
<b>I Edición de las Olimpiadas 2010/2011</b>	<b>67</b>	<b>23</b>	<b>4 alumnos</b> <u>Laureados:</u> Agnieszka Chmielińska - <b>I puesto</b> <u>Finalistas:</u> Paulina Konca Barthomiej Makieła Mateusz Kiliński
<b>II Edición de las Olimpiadas 2011/2012</b>	<b>52</b>	<b>32</b>	<b>6 alumnos</b> <u>Laureados:</u> Magdalena Furdzik - <b>III puesto</b> <u>Finalistas:</u> Paweł Gruszka Karolina Lewalska Agnieszka Omiliańczyk Natalia Paluch Zuzanna Waleczek
<b>III Edición de las Olimpiadas 2012/2013</b>	<b>66</b>	<b>31</b>	<b>6 alumnos</b> <u>Laureados:</u> Paweł Gruszka - <b>II puesto</b> Anna Saternus - <b>III puesto</b> Natalia Paluch - <b>VI puesto</b> <u>Finalistas:</u> Joanna Bednarska Daria Kolarczyk Santiago Pérez Kluga

Desde el principio del funcionamiento de la sección bilingüe en nuestra escuela, decidimos dividir las clases de ELE en cuatro bloques. No es la división clásica según las cuatro destrezas, sino entre los bloques de: gramática, trabajo con el texto, conversación y comprensión auditiva. Este modelo funciona también en algunas facultades y decidimos

comprobar su eficacia a nivel de bachillerato, trabajando con un programa de autor que había elaborado una de las profesoras de nuestro centro en el año 2005. Cada profesor que imparte clases de ELE se ocupa de su bloque trabajando con varios materiales y enriqueciéndolos con sus observaciones y experiencias. El curso llamado “cero” con 20 horas semanales de español es para nosotros un lujo y una ocasión excelente para hacer progresar a los alumnos de una manera inauditamente rápida. Es una oportunidad que no se puede perder. Hay que “contagiar” a los alumnos de interés y amor por el español y, por supuesto, darles una base sólida del idioma. La primera prueba lingüística importante que pasan estos alumnos, y al mismo tiempo una verificación de los resultados de nuestro trabajo, es la etapa escolar de las olimpiadas que hacen en el primer curso, un año después de haber empezado su aventura con el español. Aunque no tienen todavía un nivel suficiente para poder pasar a la segunda etapa, les animamos a que participen para ganar experiencia y comprobar que ya saben mucho. En los cursos siguientes les va a resultar mucho más fácil, ya que además de perfeccionar el idioma, harán un progreso enorme en lo que concierne a la literatura, historia y geografía españolas, gracias a las clases de las profesoras nativas.

También damos ánimo a los alumnos de los cursos fuera de la sección bilingüe. Aunque es para ellos mucho más difícil, con dos horas semanales, no les quitamos las ganas, al revés, reciben mucho apoyo. Por eso cada año en la etapa escolar participa un grupo muy numeroso (en la primera edición participaron 66 personas y en las dos siguientes alrededor de sesenta).

Tengo que subrayar también la importancia de las olimpiadas en nuestra escuela. Hace cuatro años la nueva directora, la Dra. Jolanta Mol tomó decisiones importantes en cuanto a las cuestiones administrativas que favorecen a los alumnos que se preparan para las Olimpiadas. Estos alumnos, al llegar a la etapa regional, tienen derecho a pedir una semana libre de clases que aprovechan para estudiar bajo el control y con la ayuda de su profesor. Es un procedimiento oficial que consiste en pedir por escrito el consentimiento de la directora y que exige también la autorización de los padres del alumno, del tutor del grupo y del profesor de la asignatura. Durante este tiempo el alumno se prepara para la prueba sin necesidad de asistir a las clases. Asimismo, tiene el derecho oficial de aplazar todas las pruebas y exámenes que tienen que pasar, mientras tanto, sus compañeros de clase. Si dicho alumno pasa con éxito la etapa regional y llega a la etapa central, puede repetir este procedimiento.

En el caso de los alumnos que no son superdotados desde el punto de vista lingüístico (llamados al principio extraordinarios) pero que son los que se dejaron seducir por la belleza del español y de la cultura española, hay muchas ocasiones para hacerles brillar con su entusiasmo. Yo, personalmente, no pierdo ninguna ocasión para pedirles un trabajo extraescolar. Participo con mis alumnos en todos los concursos relacionados con la cultura española. Intento aprovechar cada pretexto para que confeccionen una presentación, un

póster o para que organicen una fiesta escolar. Siempre que sea posible les gratifico con un pequeño premio y/o nota de ELE. Como tutora tengo derecho también a subirles la nota de comportamiento. Quiero que se sientan premiados por su trabajo y que vean el valor que tienen sus ganas y esfuerzo.

En estos premios se reconoce y refleja también el esfuerzo del profesor. El trabajo con los alumnos extraordinarios requiere por parte del profesor muchas horas de trabajo no pagadas. A menudo significa sacrificar tu tiempo libre y la familia. Preparar las clases ya supone muchas horas de trabajo (cuanto mejor es el grupo, más trabajo te cuesta) cada semana y si quieres hacer algo más, frecuentemente tienes que decidir: el tiempo del que dispongo, ¿lo dedico a mi familia, a mis amigos o a mis alumnos? Si optas por lo tercero, tendrás que superar más pruebas difíciles. Para mí lo más triste ha sido asumir que no sé contestar a todas las preguntas de mis alumnos superdotados. Con lo inteligentes, jóvenes y geniales que son rápidamente consiguen un nivel comparable al mío. En el caso de los profesores nativos es diferente porque en cuanto al idioma, siempre son capaces de dar la respuesta. Yo he tenido que reconocer que me han sorprendido a veces con sus preguntas. Ha sido una experiencia desagradable para mí, pero al mismo tiempo me ha dejado ver mi profesión desde otra perspectiva. Me ha permitido ser una compañera que sigue aprendiendo cosas nuevas a pesar de ser su profesora. Por muy buenos que sean, necesitan a alguien que les guíe, les proponga materiales o les anime. He aprendido que, aunque no siempre lo sepa todo, mi trabajo consiste en fijarles nuevos objetivos, plantearles nuevos desafíos, exigir y sobre todo, animar.

Al final, como resumen de las ideas principales de mi texto les presento la receta de cómo trabajar con un alumno extraordinario.

## **RECETA PARA TRABAJAR CON ÉXITO CON UN ALUMNADO EXTRAORDINARIO**

### **Ingredientes:**

- Un grupo de alumnos
- Una escuela con tradiciones
- Un director exigente
- Un profesor/a o mejor, un grupo de profesores interesados

### **Proceso de elaboración:**

- Observa con atención a los alumnos durante dos horas.
- Compara con tu compañero de trabajo tus opiniones.
- Calienta el ambiente de clase echando uno o dos exámenes cada semana.

- Añade mucho humor, una pizca de picardía y deja todo a fuego lento durante un par de meses.
- Remueve la mezcla a menudo con nuevas ideas.
- Mientras madura la masa, busca fuentes interesantes, fotocopia materiales y repártelos.
- Agrega mucho entusiasmo, paciencia y creatividad.
- No dejes que los alumnos se peguen a las paredes ni a los bancos.
- Cuando estén a punto de aburrirse, sube la temperatura de las clases con un proyecto nuevo.
- Con ayuda de las notas, da la vuelta a los que estén crudos todavía.
- Si resulta insuficiente, escúrreles el caldo y cuécelos por separado a cada uno.
- No te dejes desmotivar con la tenacidad de los más duros.
- Cuando ya estén todos preparados, retíralos del fuego de las preguntas y condimenta todo con medio litro de apoyo y una cucharada de ternura.
- Antes de servir a los demás, decora con un par de sonrisas.

## TAREAS 2.0 COMO ELEMENTO MOTIVADOR EN EL APRENDIZAJE DE ELE

Izabela Kuscielek

*Universidad Adam Mickiewicz de Poznań<sup>1</sup>*

*Gimnazjum<sup>2</sup> e Instituto Da Vinci*

*de la Escuela Superior de Humanidades y Periodismo<sup>3</sup>*

**RESUMEN:** Con la web 2.0 nos enfrentamos a un entorno social tecnológico en el que los usuarios de la red interactúan entre sí para resolver tareas comunicativas digitales, las llamadas tareas 2.0. Estas tareas ofrecen a los aprendices interactividad, colaboración, multidireccionalidad, libertad de edición y difusión; además permiten desarrollar la autonomía de los alumnos que no se contentan con los materiales de los libros y quieren aprender haciendo, interactuando, buscando y compartiendo. El objetivo principal de esta comunicación es mostrar un ejemplo de la tarea 2.0 con referencia al concurso *En un lugar de Ecuador...* organizado en el marco de la tercera edición de las Olimpiadas de Español 2012/2013. Nos centraremos también en las actitudes y valores que conforman la competencia digital.

Internet ha sido considerado durante mucho tiempo una gran biblioteca universal o un gran almacén infinito e inabarcable de materiales de los que disponer. Antes, en la era de la web 1.0<sup>4</sup>, los profesionales del mundo de la informática con profundos conocimientos de programación y diseño web se encargaban de crear materiales para la red. Hoy en día, gracias a la nueva generación web, la llamada 2.0<sup>5</sup>, ya no es necesario poseer conocimientos

---

<sup>1</sup> Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>2</sup> En el sistema educativo polaco actual, la enseñanza secundaria se divide en: *gimnazjum*, equivalente a un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y *liceum*, donde se cursan los estudios equivalentes al bachillerato español; cada una de estas etapas educativas dura tres años.

<sup>3</sup> Gimnazjum i Liceum Akademickie Da Vinci przy WSNHiD.

<sup>4</sup> El término de la web 2.0 nació en 2004 cuando Tim O'Reilly, propietario de la editorial O'Reilly Media, subrayó en uno de los debates que el futuro de internet dependía de la implicación y colaboración de internautas. Desde que O'Reilly lanzó la marca 2.0 para englobar una serie de servicios centrados en la creación masiva y no necesariamente profesional, se intensificó la interacción entre los usuarios de internet y los expertos empezaron a rivalizar en cada ámbito de la vida inventando e-servicios que facilitaban la vida de los internautas. Como era de esperar, el uso abusivo de la etiqueta 2.0 se trasladó también al ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras.

<sup>5</sup> Hace unos años apareció el término de la Web 3.0 basado en la inteligencia artificial para promocionar las mejoras de la Web 2.0; sin embargo, existe un debate en torno a lo que significa la Web 3.0.

especiales para crear materiales didácticos, dado que las manifestaciones más palpables de la web 2.0, como son Facebook, Wikipedia, Blogger o YouTube, están al alcance de todos y nos permiten crear y participar en la web sin límites de tiempo ni espacio. La ventaja de esta generación 2.0 es sin duda la posibilidad de participar no como un receptor de contenido, sino como creador de este, puesto que crear, compartir y participar son los principios básicos de la generación 2.0.

Hay que mencionar que la didáctica de las lenguas extranjeras se encuentra ahora en Europa en un momento de cambio de perspectiva por la publicación del MCER y por la actitud a favor de una perspectiva orientada a la acción (Herrera y Conejo, 2009); de ahí que se subraye el carácter instrumental de la lengua, es decir, los hablantes como agentes sociales utilizan la lengua para actuar y resolver diferentes tareas de la vida cotidiana en un entorno social, en el caso de la web 2.0 en un entorno tecnológico, cooperando y negociando con otros usuarios de la lengua y tecnología web para conseguir un objetivo común. A estas tareas comunicativas digitales les han dado el nombre de *tareas 2.0*. Vale la pena mencionar también que el concepto de tarea es uno de los más polisémicos en la didáctica de las lenguas extranjeras porque una tarea no es un ejercicio, ni siquiera una actividad significativa es siempre una tarea. Una tarea es una serie de actividades que conducen a un objetivo concreto y común a varios participantes para cuya consecución será necesaria la cooperación, la comunicación y la negociación entre estos. A continuación, presentaremos los criterios y el desarrollo de una tarea final<sup>6</sup> según R. Ellis (2003) y un ejemplo de una tarea 2.0 con referencia al concurso *En un lugar de Ecuador...* organizado en el marco de la tercera edición de las Olimpiadas de Español (llamadas más en adelante OJH):

---

<sup>6</sup> El término se inscribe en el *enfoque por tareas*, es decir, una propuesta de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas. El objetivo del *enfoque por tareas* es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula e incluir necesariamente procesos de comunicación.

<b>Los criterios de una tarea final según R. Ellis (2003:9-10)</b>	<b>Ejemplo de la tarea 2.0: el concurso <i>En un lugar de Ecuador</i></b>
<p>La tarea es un plan de trabajo.</p> <p>Alcanzar el objetivo de una tarea requiere una cierta planificación y unos pasos generales que hay que seguir para alcanzar este objetivo. La planificación aporta solamente un hilo conductor, no decide los recursos lingüísticos que deben ser empleados, crea un marco común de acción en el que los participantes se mueven libremente.</p>	<p>La tarea consistía en la creación de un material de promoción (un folleto) sobre un lugar específico de Ecuador. El folleto podía tener la forma de una mini-guía, presentar una selección de curiosidades o ser un pequeño informe cultural. Lo más importante era que, de manera interesante, introdujera a los lectores en el mundo de la ciudad, pueblo o lugar escogido que, en opinión de los autores, valiera la pena visitar, no solo por sus valores comerciales o de turismo a gran escala. El concurso iba dirigido a clases enteras, círculos de interés y otros grupos de alumnos que realizaran la tarea bajo la asesoría de su profesor.</p>
<p>Está centrada principalmente en el significado.</p> <p>La lengua es el instrumento necesario para conseguir un objetivo, por tanto es significativo para los participantes y les obliga a reflexionar y negociar la forma, lo que se da también en la vida real.</p>	<p>Al realizar la tarea los alumnos no se centraron en la forma (los tiempos del pasado, las preposiciones, etc.), sino en el producto final y los recursos que eran necesarios para conseguirlo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rasgos típicos de una guía,</li> <li>• características de un diario,</li> <li>• registro.</li> </ul>
<p>Implica procesos reales de uso de la lengua.</p> <p>Las tareas deben ser similares a las que se llevan a cabo en la vida real y los procesos comunicativos deben ser los que empleamos normalmente en el mundo real.</p>	<p>La tarea consistía en presentar de manera interesante una selección de curiosidades sobre un lugar escogido de Ecuador que vale la pena visitar. En este caso los alumnos describieron su viaje a Ecuador.</p> <p>Al realizar la tarea utilizaron las siguientes herramientas 2.0:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sitios web para buscar información, recopilar y seleccionar: periódicos, diccionarios, páginas turísticas, textos literarios, páginas de museos, enciclopedias, etc.;</li> <li>• GoogleDocs para compartir documentos, escribir en cooperación, subir presentaciones y compartirlas con los alumnos y la profesora;</li> <li>• videoconferencias para elaborar una presentación en colaboración y consultar las dudas;</li> <li>• aplicaciones informáticas para editar texto y fotos.</li> </ul>

<p>Requiere la integración de destrezas. Se trata de llevar a cabo varias actividades a la vez: escuchar, hablar, leer, escribir, etc.</p>	<p>La realización de la tarea requería de los alumnos la integración de destrezas porque estaban obligados a leer y parafrasear los textos informativos, escuchar los programas de radio en forma de podcast, ver los videos en YouTube, redactar un texto.</p>
<p>Pone en marcha procesos de pensamiento. Si los alumnos tienen que realizar una tarea, tendrán que ponerse de acuerdo en cómo hacerlo, qué pasos seguir y en qué orden, seleccionar la información que consideren necesaria, defender su opinión, llegar a conclusiones comunes, etc. Esto implica la puesta en marcha de procesos mentales mucho más complejos que los que se activan, por ejemplo, en un ejercicio para cuya resolución sea necesario simplemente repetir un patrón lingüístico determinado con pequeñas variantes.</p>	<p>Llevar a cabo el proyecto del concurso fue una tarea difícil debido a la complejidad del producto final. Además, la realización requería la cooperación y negociación por parte de todos los miembros del grupo, lo cual implicó la puesta en marcha de procesos mentales bastante complejos, como por ejemplo: dividir las tareas, elegir los sitios más interesantes de Ecuador, presentar los motivos del viaje, elegir la forma de la presentación, conocer el plano de Quito y la realidad de los ecuatorianos, etc.</p>
<p>Termina con un producto comunicativo. Este producto palpable muestra todo el proceso y difiere según el grupo; asimismo, muestra la aportación de cada miembro del grupo.</p>	<p>El producto final mostró una serie de actividades llevadas a cabo durante la realización del proyecto. Fue un folleto turístico sobre los lugares más interesantes de Ecuador con la información sobre las costumbres, tradiciones y la vida diaria de los ecuatorianos. El proyecto fue publicado en la página oficial de OJH y la página del Instituto.</p>

**Tabla 1. Los criterios de la tarea 2.0 en el concurso *En un lugar de Ecuador***  
**(elaboración propia a base de R. Ellis (2003: 9-10).**

La web 2.0 es tanto una actitud como un estadio de la tecnología web. Para que una actividad se inscriba dentro de la filosofía de la web 2.0 no basta con realizarla empleando alguna de las herramientas de las web 2.0 como por ejemplo: wiki, blog, chat, redes sociales, podcast. Todas las actividades deben ser coherentes con los principios en los que se apoya la web 2.0, o sea, dar la posibilidad de generar y publicar un contenido, compartirlo

con otros usuarios y participar en una gran conversación digital. Solo cuando se cumplan todos los requisitos, podremos hablar de las tareas 2.0 (Herrera y Conejo, 2009:11).

Muchas veces son los profesores quienes tienen la tendencia a monopolizar el tiempo de la clase y les resulta difícil apartarse de la clase frontal y favorecer el aprendizaje más autónomo y constructivo. Sin embargo, los alumnos deberían participar de forma más activa en la construcción de su propio conocimiento. Si se trasladan estos principios al trabajo con la web 2.0 en la clase de ELE, el profesor debería dejarles a los alumnos crear sus propias tareas 2.0, por ejemplo:

- crear un blogfolio;
- elaborar un diccionario en forma de wiki;
- crear un grupo en Facebook que intercambia información;
- grabar un podcast;
- realizar una webquest, etc.

Hay que añadir que el profesor debería poseer una cierta alfabetización en el uso de las herramientas 2.0, para que sea capaz de orientar a sus alumnos cuando estos lo necesiten. En el caso de alumnos de generaciones posteriores a la del profesor, muchas veces sucede de que saben más que su profesor. Esto no debería asustarle, al contrario; puede ser una forma de ayudar a romper la frontalidad de la clase tradicional y de que el profesor sea un aprendiz más. Lo que el profesor debe tener en cuenta en todo momento es la tarea final, los objetivos comunicativos y la secuenciación de las actividades en la unidad didáctica.

Las tareas 2.0 se inscriben perfectamente en la filosofía del aprendizaje 2.0 y los principios de las Olimpiadas de Español porque nuestros alumnos pueden aprender:

- haciendo (en relación con el constructivismo social y con el enfoque orientado a la acción);
- interactuando (en relación con la interacción con otras personas, no solo con la máquina, y siempre dirigida hacia una construcción social del conocimiento);
- buscando (en relación con el aprendizaje por descubrimiento);
- compartiendo (en relación con el aprendizaje cooperativo).

Las tareas 2.0 ofrecen a los aprendices interactividad, colaboración, multidireccionalidad, libertad de edición y difusión; además permiten desarrollar la autonomía y la creatividad especialmente entre los alumnos extraordinarios que ya no se contentan solamente con los materiales de los libros. Los alumnos acostumbrados a utilizar las nuevas tecnologías en la vida diaria también quieren y deben utilizarlas en el proceso de aprendizaje del español y otras lenguas extranjeras; por eso, las tareas deben ser similares a las que se llevan

a cabo en la vida real y los procesos comunicativos deben ser los que empleamos normalmente en el mundo real. Asimismo, promueven las relaciones entre profesores y alumnos, respetan la diversidad de formas de aprender, aplican técnicas activas para el aprendizaje y movilizan operaciones mentales de mayor nivel que la mera memorización. Los alumnos se sienten responsables y motivados porque participan expresando sus ideas. Todos estos principios configuran una buena práctica educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ELLIS, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- HERRERA, Francisco y Emilia CONEJO (2009): “Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera”, (en línea), *marcoELE*, núm. 9. Disponible en: <http://marcoele.com/tareas-2-0-la-dimension-digital-en-el-aula-de-espanol-lengua-extranjera/> (Última consulta: 27 de septiembre de 2013).
- TALLEI, Jorgelina (2010): «Las nuevas tecnologías de información y comunicación en ELE: algunas observaciones», *Nuevas Rutas Disal*, 38, 38-40.

# LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL A PARTIR DE UNA SECUENCIA DE CLASE CENTRADA EN LA ACCIÓN

Carlos Barroso

*Monitor del Máster de ELE. Universidad de la Rioja*

**RESUMEN:** Este artículo plantea cómo el tratamiento de los contenidos gramaticales en el aula consistente en pedir a los estudiantes que conozcan y memoricen reglas no garantiza la utilización correcta de la lengua; sin embargo, esto es una práctica extendida entre muchos profesores de ELE. El presente trabajo realiza una propuesta de clase mediante la que los estudiantes harán tareas sobre textos que les darán herramientas para que sean capaces de realizar hipótesis sobre los nuevos contenidos gramaticales: para qué se usan, cómo se construyen, etc., de tal forma que el objetivo alcanzado sea comprender, expresarse e interactuar con textos en español de forma correcta.

Uno de los aspectos de la clase de español como lengua extranjera (ELE) que más preocupan a los docentes es el tratamiento de la gramática. En efecto, muchos profesores de español tienen la sensación de que un determinado componente gramatical puede provocar ansiedad en el estudiante si no es capaz de comprenderlo claramente. Por poner un ejemplo, entre los contenidos más temidos por los alumnos de español, se halla el contraste entre los verbos *ser* y *estar* y el uso de las formas del modo subjuntivo.

Pensamos que estas preocupaciones del profesor vienen determinadas por la idea extendida de que la gramática debería ser una parte fundamental de la enseñanza de la lengua, y aunque pueda ser de forma inconsciente, vienen de que está considerando la enseñanza de la lengua como la enseñanza de una estructura de reglas, de un sistema que debe ser conocido por el estudiante.

Nosotros intentaremos mostrar cómo, para evitar que el estudiante sienta miedo ante los contenidos gramaticales que le dificulten el aprendizaje de la lengua, es necesario desterrar la idea de que en clase se debe enseñar gramática como un sistema que debe ser aprendido *per se* para después ser competente en el idioma. En su lugar, proponemos utilizar los contenidos gramaticales como una herramienta, un medio que, junto a otros contenidos, ayudarán al estudiante a desarrollar su competencia comunicativa en español.

Es decir, no hablaremos de aprender gramática sino de construir la competencia gramatical del estudiante.

La gramática de una lengua, según definición de Martín Peris (2008: 258), es “el conjunto de reglas y principios que determinan el modo como se combinan las unidades de dicha lengua para formar unidades lingüísticas mayores”. Pero nuestros estudiantes no necesariamente necesitan conocer este conjunto de reglas y principios para comprender, expresarse e interactuar con textos en una segunda lengua. En realidad, ni siquiera necesitan esto para desenvolverse en su lengua materna.

Nuestra propuesta pretende que el estudiante no se limite a aprender reglas gramaticales, sino a desarrollar su competencia gramatical que, junto a las competencias estratégica, discursiva y sociocultural, construyen la competencia comunicativa del estudiante. Para definir dicha competencia gramatical, acudiremos a la definición expuesta por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación* (MCER, 2002: 110) según la cual:

La gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas).

El papel del profesor en el aula no debe ser el de mostrar estructuras lingüísticas y procurar actividades para que sus estudiantes las memoricen, sino el de crear tareas en las que se dé oportunidad a estos para que reconozcan estas estructuras trabajando con muestras de lengua, y posteriormente las reutilicen hasta llegar a su adquisición. En este proceso de inducción, se da a los estudiantes las herramientas necesarias para que sean capaces de realizar sus propias hipótesis, de tal forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje transcurra también de forma autónoma. Entendemos por inducción el proceso mediante el cual el estudiante es capaz de deducir determinados contenidos, por ejemplo, reglas gramaticales, mediante la realización de las tareas proporcionadas por el profesor; en oposición a la presentación de dichas reglas gramaticales previamente al trabajo de re-utilización de estas.

María Luisa Coronado (1998: 86) analiza la aproximación inductiva de forma muy eficaz, y nos alerta de los posibles problemas que pueden tener los profesores para utilizarlo, al decir que: “el aprendizaje inductivo de la gramática es más lento, requiere más tiempo, y por eso en algunos casos es mucho más rápido y eficaz que el profesor dé una regla”.

Sin embargo, aunque en un primer momento pueda parecer que tenemos que emplear más tiempo en crear una secuencia de actividades en lugar de mostrar directamente las reglas, en realidad estamos haciendo una inversión a medio y largo plazo, ya que el tiempo que tardará el estudiante en utilizar correctamente el contenido gramatical será menor aunque no conozca la regla.

Como *aprendiente autónomo*, el estudiante debe hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con una autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento más allá del propio currículo.

El desarrollo de la competencia gramatical es un proceso integrador; forma parte del desarrollo de todas las competencias lingüísticas comunicativas; para trabajar con estas es necesario tener en cuenta los siguientes componentes:

1. Componente pragmático.
2. Componente lingüístico.
3. Componente sociolingüístico.

La gramática, tal como la consideramos en este artículo, forma parte del componente lingüístico, cuyo trabajo es inseparable del trabajo con los otros dos componentes. Para el profesor de ELE, los contenidos gramaticales que vayan a ser introducidos en una unidad deben estar relacionados con el resto de contenidos funcionales, culturales, estratégicos, etc. Deben, por tanto, ser un medio para alcanzar un objetivo; no deben ser un fin en sí mismos; estos serán presentados al estudiante mediante un proceso de inducción que le permita una adquisición de la forma que mencionábamos más arriba, y todo el posible metalenguaje utilizado por el profesor, las reglas gramaticales, los esquemas, etc., deben estar al servicio de este objetivo. El profesor debe dominar y utilizar las reglas de la lengua para que el estudiante adquiera la lengua; el conocimiento declarativo del profesor no debe ser el objetivo del estudiante, sino un conocimiento instrumental; finalmente, el estudiante no debe aprender estructuras sino adquirirlas. La muestra de que un estudiante ha adquirido una estructura gramatical será que la está usando con éxito, no que la conozca y sea capaz de explicarla.

Veamos un ejemplo, un estudiante puede conocer la siguiente regla gramatical: hay determinados verbos que cambian su radical “e” del infinitivo a “ie” en la 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup> persona del singular, y en la 3<sup>a</sup> del plural en el presente de indicativo; por ejemplo, “querer: yo quiero, túquieres..., nosotros queremos, etc.” Que nuestro estudiante conozca esta regla no significa que cuando tenga que utilizar este verbo en una conversación diga: “quiero”, por ejemplo; de la misma forma que otro estudiante puede decir “quiero” sin conocer la regla. Es decir, el conocimiento declarativo no implica un conocimiento instrumental.

Proponemos el siguiente proceso de trabajo gramatical:

**1. Inducción:**

- 1.1 Crear un contexto.
- 1.2 Presentar la estructura y su necesidad de uso.
- 1.3 Crear el interés por la nueva forma.

**2. Sistematización:**

- 2.1 Facilitar reglas, ejemplos y explicaciones.

**3. Refuerzo:**

Realizar tareas basadas en la forma y en el significado.

**4. Seguimiento:**

- 4.1 Facilitar libros de referencia: gramáticas, auto-aprendizaje, etc.

A continuación, vamos a ver un ejemplo de cómo realizar el proceso descrito anteriormente en clase de ELE a través de la siguiente tarea; mediante ella, pretendemos que el estudiante adquiera el contenido: pretérito indefinido de indicativo.

Según nuestro planteamiento, debemos unir el contenido gramatical a su uso funcional, entre otras cosas; por tanto, nos planteamos que lo que realmente tiene que aprender el estudiante es a ser capaz de contar hechos en el pasado, para lo cual tendrá que utilizar el pretérito indefinido. Mediante tareas en las que el estudiante trabajará con el significado, intentaremos conseguir que reconozca esta función en las muestras de lengua y que posteriormente reflexione sobre qué aspectos formales (reglas gramaticales) están interviniendo para realizar la función de hablar de hechos en el pasado.

Tarea adaptada de la unidad 11 del manual Agencia ELE A1+ (2009)

Grupo meta: estudiantes de nivel A2

En esta unidad vamos a aprender a:

- Hablar de fechas y momentos importantes de nuestras vidas.
- Preguntar por experiencias del pasado, viajes y otras actividades.
- Formar el pretérito indefinido de los verbos regulares y de algunos verbos irregulares.

**1. Secuencia previa al trabajo con la muestra de lengua**

**1.1. ¿Te gusta recordar el pasado? Observa las imágenes y responde a las preguntas con tu compañero:**

- A. ¿De qué momentos conservas objetos de recuerdo? Fiestas, viajes, etc.

B. ¿Qué tipo de objetos recuerdas? Fotos, billetes, etc.

C. ¿Te gusta mostrar tus fotos? ¿Cuándo? ¿A quién?

En las imágenes, aparecen motivos que ayudan al estudiante a responder a las preguntas.

**1.2. Aquí tienes algunas fotos del álbum de Helena. Con tu compañero, relaciona cada imagen con su rótulo correspondiente:**

*Se le muestran al estudiante varias fotografías que corresponden a varios rótulos, con enunciados del tipo: Viaje de fin de curso a España (diciembre de 1999); Mi primer día en el mundo (15 de mayo de 1982); etc.*

**1.3. Señala si las siguientes afirmaciones referidas al álbum anterior son verdaderas o falsas:**

- El 15 de mayo de 1982 nace Helena.
- En diciembre de 1999 hace un viaje de fin de curso a Buenos Aires.
- etc.

**1.4. Subraya las referencias temporales utilizadas en las frases anteriores *El 15 de mayo de 1982; En diciembre, etc.***

**1.5. ¿Qué hechos son importantes en tu biografía? Márcalos y escribe la fecha o el momento:**

- Nacer
- Irse a vivir a otro país
- etc.

*El objetivo de estas actividades es contextualizar el tema y activar los contenidos previos del estudiante; como podemos observar, este comienza a pensar y hablar del pasado sin todavía necesitar usar las nuevas formas de pretérito indefinido que se mostrarán más adelante.*

## **2. Muestra de lengua**

A continuación, se ofrecerá un diálogo al estudiante en que se usen formas de indefinido para contar hechos en el pasado; las formas que aparecen aquí son todas de primera y tercera persona del singular de algunos verbos [para fragmentos, ver ANEXO I].

Posteriormente se le pedirá que conteste a unas preguntas de control de la comprensión. [ver ANEXO II].

Una vez que la tarea le ha llevado a reconocer que esa nueva forma se utiliza para esta función, se le ofrecerán unos esquemas con las formas de pretérito indefinido en las que el estudiante deberá llenar las formas de primera y tercera persona, que encontrará en los diálogos de la muestra de lengua [ver ANEXOS III y IV].

### 3. Trabajo posterior a la muestra de lengua

Este es el momento de facilitar reglas, correcciones, confirmar o completar las hipótesis del estudiante, y en plenaria dar todas las explicaciones necesarias para que los estudiantes comprendan la nueva regla. A continuación, el estudiante realizará una serie de tareas de comprensión, expresión e interacción, que le servirá para reforzar los contenidos aprendidos y avanzar en el proceso hasta su adquisición final.

#### ANEXO I: Agencia ELE A1 (2009: 108)



- a Sergio y Rocío están preparando un reportaje sobre jóvenes campeones del deporte español. Comentan la información sobre el piloto Fernando Alonso y el tenista Rafa Nadal.



## ANEXO II: Agencia ELE A1 (2009: 109)

### 1. ¿Qué hizo?

- a ¿A qué deportista se refieren estas afirmaciones? Comenta con tu compañero

1. Nació en 1981.
2. Ganó su primera competición oficial a los 8 años.
3. Llegó a la final de Wimbledon en 2007.
4. Fue el piloto más joven en ganar el campeonato mundial.
5. En el Gran Premio de Brasil tuvo el accidente más grave de su carrera.
6. En la final del Roland Garros del 2007 venció al nº 1 del mundo.
7. A los 3 años empezó a pilotar karts.
8. A los 15 años fue el jugador más joven de la historia en ganar un partido en un torneo oficial
9. En 2005 recibió el Premio Príncipe de Asturias de los Deportes.

- b Lee otra vez en el cómic lo que cuenta Iñaki de su viaje a París. ¿Qué información da Iñaki a Rocío y a Sergio? Marca la afirmaciones verdaderas.



- 1 Jugué un partido con Rafa Nadal.
- 2 Me hice una foto con Rafa Nadal.
- 3 Escribí un reportaje sobre Rafa Nadal.
- 4 Conocí a Rafa Nadal en 2007.
- 5 Fui con Rafa Nadal a visitar la Torre Eiffel.
- 6 Hablé con Rafa Nadal en una fiesta.
- 7 Vi la final entre Rafa Nadal y el número 1.

- c ¿En qué momento sitúas los hechos de las frases anteriores?

Pasado

Presente

Futuro



## ANEXO III: Agencia ELE A1 (2009: 109)

### 2. El pretérito indefinido

- a Los verbos de las frases anteriores están en pasado (pretérito indefinido). Subraya las formas verbales y escríbelas al lado del infinitivo correspondiente.

VERBOS REGULARES			VERBOS IRREGULARES
Verbos en -ar	Verbos en -er	Verbos en -ir	
Empezar (él) .....	Vencer (él) .....	Recibir (él) .....	Ser (él) .....
Llegar (él) .....	Nacer (él) .....	Escribir (yo) .....	Tener (él) .....
Ganar (él) .....	Conocer (yo) .....		Ir (yo) .....
Hablar (yo) .....	Ver (yo) .....		Hacer (yo) .....
Jugar (yo) .....			Estar (yo) .....

## ANEXO IV: Agencia ELE A1 (2009: 110)

c Completa las formas del pretérito indefinido de los verbos regulares.

	VERBOS EN <i>-ar</i> empezar	VERBOS EN <i>-er</i> nacer	VERBOS EN <i>-ir</i> escribir
Yo	.....	.....	.....
Tú	empezaste	naciste	escribiste
Usted / él / ella	.....	.....	.....
Nosotros / nosotras	empezamos	nacimos	escribimos
Vosotros / vosotras	empezasteis	nacisteis	escribisteis
Ustedes / ellos / ellas	empezaron	nacieron	escribieron

Las terminaciones de los verbos en *-er* y en *-ir* son iguales.

d Copia en los cuadros las palabras y expresiones de aspecto físico que has subrayado.

	ser	ir	estar	hacer	tener
Yo	.....	.....	.....	.....	.....
Tú	fuiste	fuiste	estuviste	hiciste	tuviiste
Usted / él / ella	.....	.....	.....	.....	.....
Nosotros / nosotras	fuimos	fuimos	estuvimos	hicimos	tuvimos
Vosotros / vosotras	fuisteis	fuisteis	estuvisteis	hicisteis	tuvisteis
Ustedes / ellos / ellas	fueron	fueron	estuvieron	hicieron	tuvieron

El pretérito indefinido de *ser* y de *ir* es igual.

## BIBLIOGRAFÍA

CORONADO GONZÁLEZ, María Luisa (1998): «Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales», en I. ALONSO BELMONTE (Coord.) *Carabela 43, La enseñanza de la gramática en el aula de ELE*, Madrid: SGEL, 81-94.

GIL TORESANO, Manuela, José AMENOS e Inés SORIA (2009): *Agencia ELE*, Madrid: SGEL, 106-110.

MARTÍN PERIS, Ernesto & al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL.

INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, (en línea). Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (Última consulta: 12 de julio de 2013).

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

# EL ALUMNO EN LAS ASIGNATURAS TRONCALES IMPARTIDAS SEGÚN LAS TÉCNICAS AICLE

José Sardañá Polo

*Sección Bilingüe de Español del Instituto<sup>1</sup> № XXII “José Martí”<sup>2</sup> de Varsovia*

**RESUMEN:** Tras siete años de experiencia con asignaturas “troncales” utilizando el español como lengua vehicular (cuatro en Secundaria, en Polonia y tres en Primaria, en Estados Unidos) he aprendido a valorar cada vez más la importancia de este tipo de enseñanza. En este artículo y siempre fundamentándome en mi propia realidad, mi objetivo es mostrar a los profesores de “Español como Lengua Extranjera” la tarea que realizamos los profesores de materias no lingüísticas en español y convencerles de la necesidad de una mayor cooperación como vía para transformar un estudiante convencional en otro extraordinario.

Trabajo impartiendo clases de Geografía e Historia de España en Polonia, en una de las Secciones Bilingües adscritas al Ministerio de Educación de España. Esto hace que, dentro del ámbito de la enseñanza del español, pueda tener una perspectiva del aprendizaje de un idioma muy diferente a la del profesor de español como lengua extranjera. Yo soy, según dicen los manuales, profesor de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y esto significa que, aunque enseño español, lo enseño no como objetivo sino como herramienta para el aprendizaje de contenidos no lingüísticos. Así pues, bajo la temática relativa a los estudiantes extraordinarios, voy a compartir en las próximas líneas una breve visión de lo aprendido con los años. Es decir, hablaré de cuáles son, desde mi punto de vista, las fortalezas, deficiencias, limitaciones y posibilidades de este tipo de enseñanza.

Para abordar el tema objeto de esta jornada, comenzaré analizando una primera cuestión que creo fundamental: la del estudiante de lenguas como alumno extraordinario o superdotado. Encuentro complicado aceptar esta afirmación. Me es difícil pensar en alumnos superdotados en el ámbito de las lenguas, entendidos éstos como aquellos que son capaces de dominar un idioma con una rapidez y precisión asombrosa, pues no he tenido el placer de conocer a ninguno de ellos. Yo mismo he sido estudiante de diversas lenguas

<sup>1</sup> En el sistema educativo polaco actual, la enseñanza secundaria se divide en: *gimnazjum*, equivalente a un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y *liceum*, donde se cursan los estudios equivalentes al bachillerato español; cada una de estas etapas educativas dura tres años.

<sup>2</sup> XXII Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. José Martí.

y jamás se me ha ocurrido pensar que pudiera ser por ello extraordinario, y mucho menos superdotado. Sin embargo, sí que he tenido en mis clases a muchos alumnos con excelentes disposiciones naturales, de entre los que puedo destacar a los extrovertidos, que aprovechan cualquier momento para hacer uso de la lengua extranjera, adquiriendo rápidamente una gran fluidez al hablar; los imitadores, capaces de emular a la perfección los sonidos, acentos o modulaciones de voz de cualquier registro oral; o las enormes mentes, que almacenan palabras como si de un ordenador se tratara y son capaces de recordarlas cuando es necesario. De esos sí he conocido a muchos. Pero aunque se carezca de cualquiera de estas u otras habilidades relacionadas con la adquisición de lenguas, también se puede llegar muy lejos con un poco de organización, esfuerzo y dedicación. Este hecho, por lo que a mí respecta, es muy importante. Todos los alumnos, independientemente de su origen, sexo o clase social, pueden ser excelentes estudiantes de idiomas, siempre que posean, por encima de todo, interés por aprender. Así pues, es acerca de este punto sobre el que va a girar mi participación en las jornadas. Sobre la importancia del interés y la motivación del profesor y del alumno para el buen aprendizaje del español cuando éste no es el objetivo, sino un recurso para conseguir superar una asignatura.

Comenzando por lo que respecta a la motivación del profesor, diré que es muy importante saber exactamente por qué y para qué estamos enseñando de esta manera. Muchas veces, en los cuatro años que llevo enseñando Historia, Arte y Geografía de España en este país, me he estado haciendo las mismas preguntas al acabar el día: ¿Qué sentido tiene lo que estoy haciendo? ¿Qué puede importarles a estos jóvenes si Isabel de Castilla y Fernando de Aragón se casaron sin bula papal? ¿O que si no ves la rana de la portada plateresca de la Universidad de Salamanca no te licencias? ¿O que el acueducto de Segovia ha perdurado casi inmaculado hasta nuestros días porque está construido con y sobre la piedra silícea que caracteriza la meseta? Si yo me lo pregunto, no quiero ni pensar qué se les pasará por la cabeza a mis alumnos. La respuesta, a pesar de no haberla tenido clara durante mucho tiempo y tardar en llegar, fue contundente. Sólo el mero hecho de entender el léxico con el que se presentan estos contenidos es un éxito asombroso. Y, si además son capaces de hablar acertadamente sobre estos temas, esto no sólo es indicativo de un altísimo conocimiento del español, sino también de la cultura española. Estas asignaturas están consiguiendo por sí solas un objetivo mucho mayor que el del mero aprendizaje de un idioma. Un objetivo que aún hoy me sigue pareciendo increíble. Los chicos y chicas que de verdad se interesan por estas asignaturas están tendiendo verdaderos puentes de comprensión intercultural. Están pasando de ser estudiantes convencionales a, ahora sí, estudiantes extraordinarios. El alumno ya no es sólo capaz de interpretar un discurso en una lengua que no es la suya, sino todo lo que subyace a él, al aplicar sus conocimientos sobre la cultura extranjera.

Sin saberlo, me estaba situando dentro de un ambicioso objetivo<sup>3</sup> de la Comisión Europea, todavía en construcción, que cuenta con poco más de 10 años de edad y que tiene como base el “Marco AICLE”. Un proyecto de futuro que otorga sustanciales beneficios a los estudiantes, pues:

- Desarrolla las habilidades de comunicación y aumenta el conocimiento entre los pueblos,
- Mejora las competencias en el uso de la lengua y la comunicación oral,
- Desarrolla actitudes e intereses de carácter multicultural,
- Proporciona oportunidades de estudio de los contenidos bajo diferentes perspectivas,
- Permite entrar en contacto directo con la lengua extranjera objeto de estudio,
- No aumenta la carga horaria,
- Complementa las asignaturas troncales, en vez de competir contra ellas,
- Diversifica los métodos y formas de la práctica docente,
- Incrementa la motivación y la confianza del estudiante, tanto en el uso de la lengua extranjera, como en el dominio de la materia troncal.

Tales beneficios, sin embargo, conllevan mucho esfuerzo y dedicación por parte de los que nos dedicamos a ello y para conseguir tener éxito, en mi opinión, es necesario tener en cuenta los siguientes puntos:

## **1. La existencia de una recompensa clara y efectiva**

Salvo raras excepciones, ningún alumno se esforzará por conseguir algo que no implique una recompensa clara y reconocida. Un hecho que tiene una relación directamente proporcional con el grado de interés y motivación. En Polonia, este modelo educativo cuenta con un incentivo claro: el Título de Bachiller, documento oficial emitido por el Ministerio de Educación Español. Este título no sólo es la única manera de acreditar el esfuerzo del alumno dentro de una Sección Bilingüe, sino que es la vía de acceso a las universidades españolas y de toda Hispanoamérica en igualdad de condiciones a los ciudadanos de España. Además, da derecho a becas, como las que actualmente ofrece la Universidad de Granada, que cubren todos los gastos. Es cada vez más reconocido y valorado por las universidades

---

<sup>3</sup> La enseñanza AICLE es un objetivo prioritario dentro del “Plan de Acción para el Aprendizaje de Idiomas y la Diversidad Lingüística” y objeto de especial atención dentro del “Lifelong Learning Programme”, ambos dependientes de la Comisión Europea.

Para la obtención de más información a este respecto: [http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm)

polacas, tales como la de Lublin, Łódź, Poznań y Wrocław. Y, finalmente, puede aportar beneficios laborales en el futuro, algo muy interesante si se considera que el número de empresas españolas en Polonia sigue en aumento, y que las diversas empresas españolas que invierten y mantienen lazos comerciales con Polonia valorarán muy positivamente el valor añadido que aporta no sólo un perfecto dominio del idioma, sino un elevado grado de conocimiento cultural sobre España. Pese a lo dicho, debe seguir avanzándose en este campo para conseguir que las autoridades del país valoren aún en mayor grado a los estudiantes que han conseguido dicho título.

## **2. La necesidad de una formación excelente del profesorado**

Einstein dijo, con relación a la educación, que para poder transmitir un conocimiento de la manera más adecuada, primero éste debía ser entendido perfectamente, de manera que el docente fuera capaz de hacérselo comprender a cualquiera<sup>4</sup>. Para el caso de un profesor que enseña una asignatura en una lengua que no es la de sus estudiantes, aplicar este principio es fundamental. Es esencial el dominio de la materia, pues hay que conseguir sacar el máximo rendimiento de los conocimientos a impartir, ofreciéndolos de una manera sencilla, dinámica e interesante. Remarco este punto, que creo obvio, para recalcar la importancia de que las asignaturas AICLE son competencia de expertos en esos campos y no de lingüistas.

Además, el profesor AICLE debe ser capaz de adaptar su lenguaje al nivel de español del grupo, y por tanto, debe dominar con suficiente exactitud la lengua vehicular (niveles C1 y C2) y acercarse a las competencias de un profesor de ELE, usando las técnicas de enseñanza adecuadas. Es decir, el profesor AICLE debe tener cierto grado de formación en la enseñanza de lenguas. A este respecto y de manos de la Consejería de Educación en Polonia, se lleva a cabo el programa EUROPROF, para la enseñanza del español a profesores polacos, de manera que en un futuro puedan convertirse ellos mismos en profesores AICLE. Así mismo, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Polonia también organiza “Jornadas de Formación” y “Encuentros de Profesores de Español en Polonia”, para acercar y mejorar la enseñanza de la lengua tanto a profesores de ELE como de AICLE.

Pero, yendo un poco más lejos y conectado con los dos puntos anteriores, el profesor debe ser capaz de crear un ambiente distendido y emplear una metodología que haga que el alumno no pierda la atención. El desgaste que sufre el cerebro al trabajar en un idioma que no es el propio es muy superior al que se experimenta trabajando en la lengua materna, acentuándose el cansancio en los niveles iniciales. Los estudiantes, por aplicados que sean,

---

<sup>4</sup> “No entiendes realmente algo a menos que seas capaz de explicárselo a tu abuela”.

muchas veces desconectan, dejan de escuchar vencidos por el cansancio, perdiendo el hilo de la lección. Cuando vuelven a prestar atención, es posible que hayan perdido la explicación de un concepto o idea esencial y se encuentren sumidos en la siguiente explicación que, como de costumbre, se sostiene en la anterior, y que por tanto tampoco entenderán. En ese momento, que ocurre y ocurrirá a menudo, el alumno se siente perdido. Si no somos capaces de darnos cuenta y evitarlo a tiempo, se caerá irremediablemente en la frustración y el abandono. Para evitar estas situaciones, lo más adecuado es la repetición de cortas unidades de información, utilizando todas las estrategias de aprendizaje a nuestro alcance (auditivas, visuales y kinestésicas). De esa manera se dejará descansar una parte del cerebro, se activará otra, y se mantendrán niveles de atención constantes.

El lento proceso de formar a un profesor en todas estas destrezas es una excelente inversión a largo plazo para cualquier centro y la calidad de sus clases debe ser bien reconocida a nivel profesional. Sin embargo, estos raros expertos en Historia, Biología, Química, etc. que son capaces de mostrar el camino de la comprensión de sus especialidades a estudiantes cuyo idioma no es el vehicular de la asignatura, no tienen necesariamente que ser buenos profesores de lengua extranjera. El profesor de AICLE no es un profesor de ELE, ni en mi opinión, se debe esperar que lo sea a no ser que reciba formación adecuada para ello (y no me refiero a talleres de apoyo). La siguiente observación, que nace también de mi experiencia y observación, es una crítica a la utilización del profesor AICLE como profesor de ELE. Este hecho puede resultar contraproducente, pues daña su imagen frente a los estudiantes y puede herir su autoestima debido a la inseguridad generada por un escaso conocimiento de las reglas, recursos y técnicas que tan bien aplican sus compañeros de ELE.

### **3. Una elaboración y presentación ordenada y graduada de materiales**

A día de hoy no existen manuales para asignaturas AICLE que respondan a nuestras necesidades en Polonia, entendidos éstos como manuales con contenidos curriculares a nivel de Bachillerato (o el que requieran los alumnos), pero con un lenguaje adaptado a estudiantes extranjeros. Los libros de texto que recibimos, enviados a las bibliotecas de nuestros centros por la Consejería de Educación, en el caso de las Secciones Bilingües, son una herramienta extraordinaria y fundamental, pero utilizan un vocabulario y ejercicios que ofrecen una gran dificultad. Es por este motivo que una buena solución sería la de adaptar todo este material a los estudiantes objetivo. Conscientes de la dificultad de semejante labor, en la Consejería de Educación se creó la idea de los “Grupos de Trabajo de Historia y Geografía”, de la que yo he formado parte desde sus inicios. Sin embargo, la tarea de elaborar un corpus común

adaptado nos pareció demasiado grande, así como una injerencia a las formas, distribución y métodos que cada uno tenemos a la hora de dar clase y con la que nos encontramos más cómodos. Es por ello que decidimos elaborar, a partir de los programas para Segundo de Bachillerato, unas listas de conceptos clave de arte, geografía e historia, así como una serie de materiales didácticos (mapas, gráficas, ilustraciones y comentarios de obras de arte, etc.) que todos los estudiantes debían saber a la perfección. El resultado fue un éxito total y funciona estupendamente, pero siguen sin existir manuales adaptados. Es por ello que, mientras no exista otra posibilidad, es más que recomendable que sea el profesor quien realice esta ardua tarea. Así, proporcionando un manual adaptado, se maximizan los resultados y muchos de los profesores que hemos pasado años en la Sección Bilingüe tenemos los nuestros, pero esta es una labor que consume una parte enorme del tiempo libre del profesor recién llegado, se realiza de manera gratuita, pasará a menudo desapercibida para nuestros compañeros de centro y se caerá en problemas de propiedad intelectual sobre mapas, gráficos, o imágenes que proceden a menudo de manuales españoles o páginas especializadas de internet. Este trabajo, dada la inexperiencia de la mayoría de los profesores a la hora de redactar manuales, debe ser supervisado por un coordinador experto, y deberá contar con la ayuda de los profesores ELE. Además, habrá de estar en constante remodelación (para corregir erratas, ejercicios, métodos, etc.), y adaptarse cada año al nivel de entusiasmo y habilidad de las diferentes generaciones.

Finalmente, cuando por fin conseguí tener preparado un manual, cuya primera edición es de acceso público en el blog <http://kulturhiszpjmarti.blogspot.com>, el siguiente problema que se me planteó fue el orden en la presentación de los materiales. Por lo que respecta a este punto, personalmente considero que una rigurosa organización en la exposición de contenidos es esencial. El alumno de una asignatura troncal en español debe saber siempre cuáles son los contenidos a estudiar, dónde encontrar la información de manera rápida y ordenada, y en qué lugar del temario se encuentra. Con este hecho reitero la importancia de contar con un manual o unos temas preparados en formato papel, y es muy recomendable dar soporte electrónico de todo lo ofrecido durante las lecciones (temas, videos, música y actividades), bien sea en blogs o en nubes virtuales.

#### **4. Una estrecha colaboración con los profesores de ELE**

La colaboración entre el profesor de AICLE y el de ELE no acaba en los materiales, sino que debe mantenerse constante. Una vez que un grupo ha alcanzado el nivel B1 de competencia lingüística, y hablando siempre desde mi experiencia en una Sección Bilingüe, la distribución horaria semanal por asignaturas beneficia con mucho a las asignaturas

AICLE (me refiero a los dos últimos años de *liceum*). Esto conlleva un riesgo tremendo para el progreso en las competencias lingüísticas del estudiante, de darse una falta de colaboración interdepartamental, pues el profesor de AICLE estará siempre mucho más interesado en comprobar si se ha entendido bien un concepto difícil (por ejemplo, el proceso de la fotosíntesis para el caso de Biología), que si se han usado todos los acentos, artículos, preposiciones y tiempos verbales correctamente. Sin embargo, el hecho de que no ponga el énfasis de su asignatura en corregirlos, no significa que no vea o que desconozca estos problemas. Es, simplemente, que no constituye el objetivo principal de su asignatura, ni cuenta con el tiempo necesario para corregirlos. La persona idónea para encarar y subsanar esos errores es el profesor de ELE, pero al haber sufrido éste una drástica reducción de su carga horaria, a menudo no contará con tiempo suficiente para detectarlos y corregirlos. Así pues, de no existir una buena comunicación, el progreso de aprendizaje de la lengua se verá seriamente afectado. Este es un riesgo que no tiene por qué pasar, pero es importante recordárselo siempre tanto al profesor de ELE como al profesor de AICLE.

## 5. El cuidado de la motivación y el seguimiento constante

No es nada nuevo hablar de la importancia de mantener alta la motivación de la clase. Para el caso de la asignatura AICLE, y según mi experiencia, es un elemento extremadamente voluble, pues combina algunos de los motivos existentes en ELE (por lo que respecta al aprendizaje y a la aplicación de nuevo vocabulario), con los motivos existentes en las asignaturas troncales de cada campo (en ellas, cada tema puede versar sobre un asunto completamente diferente al anterior<sup>5</sup>). Además, añadiéndole un plus de dificultad, también dependerá de la motivación que el estudiante mantenga en la asignatura ELE, es decir, el gusto que profese por el simple hecho de aprender español. Unos niveles de atención constantes y un progreso adecuado en las clases AICLE indican que la motivación del estudiante es adecuada. Si esto no ocurre, bien sea porque los alumnos están teniendo problemas en la asignatura de ELE y se sienten un poco frustrados con el español, bien porque no entiendan o no les guste el tema iniciado, yo recomendaría descender de inmediato el ritmo y nivel de exigencia. No hacerlo me ha causado siempre muchos más problemas que beneficios, y por eso quería hacer aquí una llamada de atención para el profesor de AICLE que acaba de empezar.

---

<sup>5</sup> Por ejemplo, en Geografía tenemos un tema de geología y otro de meteorología; en Historia, uno de prehistoria y otro de Historia Contemporánea; en Biología, uno de zoología y otro de embriología; en Matemáticas, uno de trigonometría y otro de funciones, etc.

Detectar a tiempo la falta de motivación en estudiantes polacos puede resultar difícil, puesto que, por regla general, siempre mantendrán una actitud respetuosa y cordial. Sin embargo, es el silencio en las discusiones, o la falta de respuesta grupal a preguntas sencillas lo que puede ser indicativo de desmotivación. A este respecto, es muy importante no dejarse influir por individuos o grupos muy activos, siempre constituidos por los mismos alumnos, que puedan engañar nuestra percepción sobre la realidad, haciendo que pensemos que todo funciona perfectamente. El profesor AICLE debería también evitar, por simplista, la afirmación extendida de que mantener una actitud reservada y silenciosa forma parte de la personalidad del estudiante polaco. Tras cinco años en el país y tratar con más de 250 estudiantes diferentes creo poder decir que, siendo reservado en sus opiniones más personales, el alumno polaco se muestra colaborativo y participativo siempre y cuando se sienta cómodo con la clase y con el profesor, y relativamente seguro de lo que dice. Así pues, personalmente considero muy importante favorecer la interacción oral en una asignatura AICLE, aunque puede que eso no sea la norma en una clase polaca convencional. El profesor, siempre de acuerdo con las reglas de trato polacas, debería intentar que sus estudiantes pierdan el miedo a hablar en clase con sus compañeros y con él mismo. A largo plazo, esta interacción favorece modos de enseñanza más dinámicos y participativos, así como un mayor grado de comprensión estudiante-profesor, que ayuda a entender los problemas individuales con la asignatura, con el aprendizaje de español y que permite ofrecer soluciones mucho más personalizadas para cada caso.

Por otra parte, y aunque la considero una obviedad común al resto de asignaturas, creo que la realización de pequeños exámenes y pruebas puntuables frecuentes es muy importante. Un estudiante sin exámenes no estudia y éste es un lujo que no podemos permitirnos, pues deben estar constantemente asimilando nuevo y muy especializado vocabulario. En una misma unidad deberían hacerse varias pruebas evaluativas que controlen el nivel de aprendizaje y asimilación de los contenidos y tareas, incluido el vocabulario.

## Conclusión

En esta breve intervención he intentado compartir mi experiencia y puntos de vista. Lo dicho aquí, por tanto, es sólo una opinión expresada con total sinceridad, sobre una tarea por la que siento una gran pasión, y unos estudiantes a los que estimo y respeto. En muchas ocasiones, he querido subrayar, espero no con demasiada acritud, las limitaciones o puntos débiles que, como profesor AICLE, he tenido que experimentar, pero lo he hecho con la idea de llamar la atención de la comunidad educativa, iniciar un debate al respecto, si se

estima oportuno, y buscar soluciones entre todos. Personalmente creo que la enseñanza del español mediante técnicas AICLE puede llevar a estudiantes convencionales, sin aumentar necesariamente la carga horaria, no sólo a poseer un gran dominio de la lengua extranjera, sino a adquirir conocimientos culturales e interculturales que van mucho más allá de los de la propia asignatura. Experimentarán nuevas y enriquecedoras formas de aprendizaje, y serán capaces de interpretar la realidad bajo más puntos de vista que los que normalmente aplicaría un alumno regular. Sin embargo, el éxito o fracaso de este modelo de enseñanza de lenguas, que todavía no está consolidado, depende totalmente del apoyo institucional y de la relación con los profesores de ELE, sin los cuales el profesor AICLE nada puede hacer.



# MATERIALES A LA CARTA.

## EL RETO DE PREPARAR MATERIALES PARA LOS ALUMNOS DE ELE EN EL CONTEXTO DE LAS OLIMPIADAS DE ESPAÑOL

Irene Green Quintana

*Universidad de Varsovia*<sup>1</sup>

**RESUMEN:** La preparación de alumnos de ELE para las Olimpiadas de Lengua Española (OJH), y especialmente la preparación de alumnos superdotados, requiere que el profesor prepare materiales hechos a la medida de las necesidades de cada alumno, teniendo siempre en cuenta la necesidad de utilizar el mayor número de recursos que estén a su alcance y desarrollando el mayor número de destrezas lingüísticas. La unidad didáctica presentada pretende ser un ejemplo de materiales creados para este tipo de alumnos para la preparación de las OJH.

Trabajar con alumnos superdotados de ELE supone una gran satisfacción, pero también un enorme reto para el docente, sobre todo, cuando se trata de preparar al alumno para pruebas específicas, como son en este caso las Olimpiadas de Lengua Española (OJH).

Lo que hace que definamos a un alumno de ELE como alumno superdotado son características como su inteligencia lingüística, su gran motivación e interés por el aprendizaje de otra lengua y cultura o sus amplios recursos para poder desarrollar estrategias de aprendizaje. Ahora bien, estos alumnos también tienen unas necesidades especiales, y las carencias o dificultades de cada alumno son tanto individuales como únicas.

Estos alumnos necesitan un *input* y un *output* muy rico y variado para afianzar así su red de conocimientos, pero también quieren a alguien que detecte sus necesidades y problemas para poder así ayudarles a superarlos.

Como con todos los alumnos, es recomendable desarrollar el mayor número de destrezas posibles, con ejercicios dinámicos y variados. También con el objetivo de reforzar sus conocimientos previos y afianzar las redes de conocimiento de la materia, es conveniente relacionar el mayor número de materias posibles, esto ayudará al alumno a la asimilación de los contenidos.

Ahora bien, en nuestro caso, nos vamos a centrar en la preparación de los alumnos para una prueba específica, las OJH, que además de todo lo anteriormente mencionado, presenta

---

<sup>1</sup> Uniwersytet Warszawski.

algunas dificultades añadidas. En primer lugar, excepto para los contenidos gramaticales, no hay ningún manual específico y, de haberlo, no está adaptado para alumnos para los que el español es su segunda lengua. Las áreas de conocimiento que se abarcan son muchas (Historia, Lengua, Literatura, Cultura...) y se tiene un tiempo muy limitado para asimilar todas estas materias. Además, se abarcan aspectos culturales tanto de la Península como de América Latina.

De todo lo anteriormente expuesto, podemos extraer dos conclusiones: no es suficiente ser profesor de ELE, y tampoco nos vale ser nativos. La labor del profesor, en este caso, va más allá de su labor habitual en el aula, debido a todas las especificidades anteriormente mencionadas. El profesor debe buscar y contrastar la información, estar al día, adaptar o crear materiales didácticos, utilizar el mayor número de recursos a su alcance (prestando especial atención a las nuevas tecnologías), colaborar con otros profesionales para enriquecer en la medida de lo posible su labor y siempre adaptar los materiales y recursos a las necesidades específicas del alumno, intentando siempre mantener su interés y motivación.

La unidad didáctica aquí presentada intenta reflejar los aspectos anteriormente mencionados y pretende ser un ejemplo de material “a la carta” creado para alumnos con grandes capacidades dentro del marco de las Olimpiadas de Lengua Española.

# ARGENTINA. EL TANGO. GARDEL Y PIAZZOLLA

por IRENE GREEN QUINTANA

**RESUMEN:** El principal objetivo de la siguiente unidad es familiarizar a los estudiantes con la cultura y los principales autores del tango. Las actividades que aquí se presentan tienen como meta la práctica de las siguientes destrezas lingüísticas: comprensión y expresión oral y escrita.

**ETIQUETAS:** cultura de Latinoamérica. Vocabulario.

**NIVEL:** B2-C1 del Marco Común Europeo de Referencia

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria.

**OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:** LEXICALES: aprender vocabulario y expresiones relacionados con el tango y la música.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:** Poder expresar oralmente y por escrito las características de un tipo de música concreto, así como los datos más relevantes en cuanto a los autores presentados. Poder comprender información extraída de medios de comunicación españoles y extraer la información más importante.

**DESTREZAS:** comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral, comprensión escrita y expresión escrita.

**DURACIÓN:** una sesión de 60-90 minutos.

**MATERIALES:** la HOJA DE TRABAJO adjunta y los ANEXOS 1 y 2.

**PROCEDIMIENTO:**

1. ACTIVIDAD 1. En primer lugar, el alumno tiene que identificar la bandera con Argentina y se le da un tiempo limitado para que haga una lluvia de ideas relacionada con el país, para obtener así información sobre sus conocimientos previos.
2. ACTIVIDAD 2. Se pide al alumno que, solo o en parejas, escriba cinco adjetivos que asocia con el tango.

3. ACTIVIDAD 3. En primer lugar, se pide al alumno que lea las preguntas a las que va a tener que responder tras escuchar los fragmentos. Se reproducen los fragmentos, sin decir al alumno a quién pertenece cada pieza. Se vuelven a poner si el alumno así lo necesitara.
4. ACTIVIDAD 4.1. Se reparten a los estudiantes las tarjetas desordenadas con los fragmentos correspondientes a ambas biografías (ANEXO 2). Se les deja un tiempo limitado para que realicen la actividad. Esta actividad se recomienda que se haga en parejas.
5. ACTIVIDAD 4.2. Se corrigen las biografías con el profesor y se les pide que respondan a las preguntas de comprensión lectora.
6. ACTIVIDAD 5. Se pone el fragmento del telediario sobre los orígenes de Gardel. El alumno debe leer las preguntas antes de escuchar la audición. Reproducir dos veces.
7. ACTIVIDAD 6. Se pide a los estudiantes que escriban un breve texto argumentativo. Es recomendable que utilicen vocabulario aprendido en la unidad.

## HOJA DE TRABAJO

### ACTIVIDAD 1.

¿Conoces esta bandera?



<http://www.americapictures.net/argentina-flag.html>,  
Última consulta: 18 de septiembre de 2013

En 30 segundos, escribe 10 palabras que asocias con este país. Pueden ser sustantivos, adjetivos, verbos, etc.

### ACTIVIDAD 2.

Seguramente, una de las primeras palabras que se te ha ocurrido ha sido “tango”. Ahora, escribe 5 adjetivos con los que definirías esta música.



<http://tangobohemia.com/argentine-tango/>,  
Última consulta: 18 de septiembre de 2013

### ACTIVIDAD 3.

En Argentina, si se habla de tango, se habla principalmente de dos figuras: Carlos Gardel y Astor Piazzolla. A continuación, vas a escuchar dos fragmentos musicales, cada uno perteneciente a un autor. Tras escucharlos, responde a las preguntas:

- a. Describe brevemente el primer fragmento.
- b. ¿Habías escuchado alguno de estos fragmentos alguna vez?
- c. ¿Qué sensaciones te evoca cada uno de los fragmentos?
- d. ¿Qué diferencias encuentras entre ambos fragmentos?
- e. ¿Cuál piensas que es más moderno? ¿Por qué?

### ACTIVIDAD 4.1.

A continuación tienes el comienzo de las dos biografías de estos genios del tango. Completa cada una de ellas con las tarjetas adecuadas y comprueba con tus compañeros.

#### **Carlos Gardel**

Existen dudas sobre si nació en Uruguay o Toulouse (Francia), aunque no hay duda de que vivió en Buenos Aires desde 1893 y que se nacionalizó argentino en 1923.

#### **Astor Piazzolla**

Nacido en Mar del Plata, Argentina en 1921, hijo de inmigrantes italianos, Piazzolla vivió gran parte de su niñez con su familia en Nueva York, donde desde muy joven entró en contacto tanto con el jazz como con la música barroca de Bach.

### ACTIVIDAD 4.2.

Ahora, responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Existió alguna vez relación entre ambos autores? ¿Cuál?
2. ¿Cómo llegó Gardel a la fama?
3. ¿Qué géneros musicales influyeron en la música de Piazzolla?
4. ¿Cuál fue la mayor novedad que introdujo Gardel en el tango?
5. ¿Qué representa Gardel en Argentina?
6. ¿Se recibió igual la música de Piazzolla en todo el mundo?

### ACTIVIDAD 5.

A continuación vas a escuchar un extracto del telediario de TVE en el que se habla del origen de Carlos Gardel. Escúchalo y responde a las siguientes cuestiones:

1. ¿Dónde se ha encontrado la partida de nacimiento de Gardel?
2. ¿Cuál es la fecha de su nacimiento?
3. ¿Cuál es la opinión que existe en Uruguay sobre este descubrimiento?
4. ¿Por qué emigró la madre de Gardel a América?
5. ¿Por qué Gardel se declaró uruguayo?

### ACTIVIDAD 6.

Escribe un texto bajo el título “¿Imaginas una vida sin música o baile? La importancia de estas artes en nuestro día a día.”

## ANEXO 1

Enlaces de los vídeos para realizar la Actividad 3.

Piazzolla - Libertango

[http://www.youtube.com/watch?v=RUAPf\\_ccobc](http://www.youtube.com/watch?v=RUAPf_ccobc)

Gardel - Por una cabeza

<http://www.youtube.com/watch?v=SJ1aTPM-dyE> /

Última consulta: 17 de septiembre de 2013

Enlace del vídeo para realizar la Actividad 5.

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/tres-investigadores-confirman-gardel-nacio-toulouse-francia/1531609/>

Última consulta: 19 de septiembre de 2013

## ANEXO 2

Desde muy joven se convirtió en cantor habitual de reuniones y cafés. Con casi 21 años, conoció a José Razzano, apodado “El Oriental” por ser uruguayo, con quien formó un dúo de canciones criollas.

En 1917 fue el primer cantor oficial de tangos, al estrenar el tango-canción “Mi noche triste”, ya que, hasta entonces, el tango era sólo música sin letra. Ese mismo año filmó y estrenó su primera película, e inició su etapa discográfica junto a José Razzano.

En los años ‘20 llevó el tango por Europa, dándolo a conocer en España y Francia. En 1925 se separó amistosamente de “El Oriental”, José Razzano. Desde su regreso a Argentina en 1926 se dedicó casi exclusivamente a la fonografía. A finales de la década de 1920, la identificación de Gardel con el tango era ya un fenómeno de ámbito universal.

En los años ‘30 ya era una figura célebre en Argentina, Uruguay y en varios países europeos, motivo por el cual la empresa cinematográfica Paramount Pictures Corporation lo convocó para protagonizar cuatro películas rodadas en Francia. Entre 1934 y 1935 conquistó el mercado de Estados Unidos, donde grabó discos, cantó en radio y filmó películas muy exitosas que extendieron su fama a toda América, todas ellas dentro del género musical y destinadas a su lucimiento como cantante. Luego llegó la gira por Centroamérica en 1935: Puerto Rico, Venezuela, Aruba, Curaçao y Colombia.

El 24 de junio de 1935, cuando se encontraba en la cúspide de su fama, el cantor murió en un accidente de aviación cuyas causas nunca se han aclarado, al menos no para los millones de apasionados del tango que en todo el mundo entonces lloraron la muerte de su ídolo y aún hoy hablan de él en tiempo presente. Gardel viajaba de Bogotá a Cali; sin embargo, tras hacer escala en Medellín, el avión recorrió la pista para alzar el vuelo, pero apenas había despegado se precipitó a tierra, chocando con otro avión que esperaba en la pista.

Nunca ha dejado de reconocerse su papel esencial en el desarrollo y difusión del tango y su condición de mejor intérprete de la historia del género. Como suele suceder con las figuras de tan enorme dimensión popular, su biografía está teñida de leyendas, y su fama póstuma apenas ha menguado con el paso de las décadas. Durante muchos años fue habitual ver cómo mucha gente peregrinaba hasta la tumba de Carlos Gardel para pedirle salud y trabajo; en Argentina, la expresión “es Gardel” equivale a “es incomparable”.

Mientras vivió allí, aprendió a hablar fluidamente cuatro idiomas: castellano, inglés, francés e italiano. Comenzó a tocar el bandoneón en 1927 cuando su padre, nostálgico de su Italia natal, le compró uno en una casa de empeños.

Piazzolla conoció a Carlos Gardel en Manhattan en 1934 al llevarle un presente realizado por su padre. A Gardel le cayó muy bien el joven, y le resultó muy útil para realizar sus compras en la ciudad, pues así como Piazzolla dominaba el idioma inglés, a Gardel le resultaba difícil aprenderlo. Al año siguiente el cantor lo invitó a participar en la película que rodaba en esos días, *El día que me quieras*, como un joven vendedor de diarios. Se cuenta que después de escucharlo tocar el bandoneón, Gardel le dijo: „Mirá pibe, el fuelle lo tocás bárbaro, pero al tango lo tocás como un gallego”.

Gardel invitó al joven prodigo a unirse en su gira por América, pero el padre de Astor decidió que éste era aún muy joven y no se lo permitió. Esta temprana desilusión probó ser una suerte en la desgracia, ya que fue en esta gira en la que Gardel y toda su banda perdieron la vida en un accidente aéreo. En 1978, en una carta imaginaria a Gardel, Astor bromearía al respecto sobre ese hecho:

Jamás olvidaré la noche que ofreciste un asado al terminar la filmación de *El día que me quieras*. Fue un honor de los argentinos y uruguayos que vivían en Nueva York. Recuerdo que Alberto Castellano debía tocar el piano y yo el bandoneón, por supuesto para acompañarte a vos cantando. Tuve la loca suerte de que el piano era tan malo que tuve que tocar yo solo y vos cantaste los temas del filme. ¡Qué noche, Charlie! Allí fue mi bautismo con el tango. Primer tango de mi vida y ¡acompañando a Gardel! Jamás lo olvidaré. Al poco tiempo te fuiste con Lepera y tus guitarristas a Hollywood. ¿Te acordás que me mandaste dos telegramas para que me uniera a ustedes con mi bandoneón? Era la primavera del 35 y yo cumplía 14 años. Los viejos no me dieron permiso y el sindicato tampoco. Charlie, ¡me salvé! En vez de tocar el bandoneón estaría tocando el arpa.

Volvió a Argentina en 1937, donde el tango estrictamente tradicional aún reinaba. Mientras tanto, Astor tocaba en clubes nocturnos con una serie de grupos. Su estilo se fue formando con fuertes influencias de la música clásica, así como del jazz.

A lo largo de los años, formó entre otras agrupaciones un quinteto y un octeto, mientras su música seguía evolucionando. A la vuelta de un viaje a París, Piazzolla emprendió la composición de temas más largos y ambiciosos, alejados de los esquemas clásicos del tango-canción.

El prestigio de Piazzolla fue amplio en Europa, mientras que en Argentina se sucedieron las polémicas acerca de si lo suyo era o no tango, género que renovó a través de su instrumento (el bandoneón) y sus composiciones. En cualquier caso, la influencia de Astor Piazzolla y de la nueva estética musical que supo imponer en el tango marcó profundamente a las generaciones más jóvenes de artistas inclinados hacia la música popular de Buenos Aires.

## HOJA DE RESPUESTAS

### ACTIVIDAD 1.

Bandera de Argentina. Respuesta libre.

### ACTIVIDAD 2.

Posibles respuestas: apasionado, exótico, erótico, melancólico, triste, pasional, con carácter, sensual.

### ACTIVIDAD 3.

Respuesta libre

### ACTIVIDAD 4.1.

#### Texto completo. Carlos Gardel

Existen dudas sobre si nació en Uruguay o Toulouse (Francia), aunque no hay duda de que vivió en Buenos Aires desde 1893 y que se nacionalizó argentino en 1923.

Desde muy joven se convirtió en cantor habitual de reuniones y cafés. Con casi 21 años, conoció a José Razzano, apodado “El Oriental” por ser uruguayo, con quien formó un dúo de canciones criollas.

En 1917 fue el primer cantor oficial de tangos, al estrenar el tango-canción “Mi noche triste”, ya que, hasta entonces, el tango era sólo música sin letra. Ese mismo año filmó y estrenó su primera película, e inició su etapa discográfica junto a José Razzano. En los años ‘20 llevó el tango por Europa, dándolo a conocer en España y Francia. En 1925 se separó amistosamente de “El Oriental”, José Razzano. Desde su regreso a Argentina en 1926 se dedicó casi exclusivamente a la fonografía. A finales de la década de 1920, la identificación de Gardel con el tango era ya un fenómeno de ámbito universal. En los años ‘30 ya era una figura célebre en Argentina, Uruguay y en varios países europeos, motivo por el cual la empresa cinematográfica Paramount Pictures Corporation lo convocó para protagonizar cuatro películas rodadas en Francia. Entre 1934 y 1935 conquistó el mercado de Estados Unidos, donde grabó discos, cantó en radio y filmó películas muy exitosas que extendieron su fama a toda América, todas ellas dentro del género musical y destinadas a su lucimiento como cantante. Luego llegó la gira por Centroamérica en 1935: Puerto Rico, Venezuela, Aruba, Curaçao y Colombia.

El 24 de junio de 1935, cuando se encontraba en la cúspide de su fama, el cantor murió en un accidente de aviación cuyas causas nunca se han aclarado, al menos

no para los millones de apasionados del tango que en todo el mundo entonces lloraron la muerte de su ídolo y aún hoy hablan de él en tiempo presente. Gardel viajaba de Bogotá a Cali; sin embargo, tras hacer escala en Medellín, el avión recorrió la pista para alzar el vuelo, pero apenas había despegado se precipitó a tierra, chocando con otro avión que esperaba en la pista.

Nunca ha dejado de reconocerse su papel esencial en el desarrollo y difusión del tango y su condición de mejor intérprete de la historia del género. Como suele suceder con las figuras de tan enorme dimensión popular, su biografía está teñida de leyendas, y su fama póstuma apenas ha menguado con el paso de las décadas. Durante muchos años fue habitual ver cómo mucha gente peregrinaba hasta la tumba de Carlos Gardel para pedirle salud y trabajo; en Argentina, la expresión “es Gardel” equivale a “es incomparable”.

Adaptado de:

[http://es.wikipedia.org/wiki/Carlos\\_Gardel](http://es.wikipedia.org/wiki/Carlos_Gardel)

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gardel.htm>

<http://www.me.gov.ar/efeme/diatango/gardelbio.html>

Última consulta: 17 de septiembre de 2013

#### Texto completo. Astor Piazzolla

Nacido en Mar del Plata, Argentina en 1921, hijo de inmigrantes italianos, Piazzolla vivió gran parte de su niñez con su familia en Nueva York, donde desde muy joven entró en contacto tanto con el jazz como con la música barroca de Bach.

Mientras vivió allí, aprendió a hablar fluidamente cuatro idiomas: castellano, inglés, francés e italiano. Comenzó a tocar el bandoneón en 1927 cuando su padre, nostálgico de su Italia natal, le compró uno en una casa de empeños.

Piazzolla conoció a Carlos Gardel en Manhattan en 1934 al llevarle un presente realizado por su padre. A Gardel le cayó muy bien el joven, y le resultó muy útil para realizar sus compras en la ciudad, pues así como Piazzolla dominaba el idioma inglés a Gardel le resultaba difícil aprenderlo. Al año siguiente el cantor lo invitó a participar en la película que rodaba en esos días, *El día que me quieras*, como un joven vendedor de diarios. Se cuenta que después de escucharlo tocar el bandoneón, Gardel le dijo: “Mirá pibe, el fuelle lo tocás bárbaro, pero al tango lo tocás como un gallego”.

Gardel invitó al joven prodigo a unirse en su gira por América, pero el padre de Astor decidió que éste era aún muy joven y no se lo permitió. Esta temprana desilusión probó ser una suerte en la desgracia, ya que fue en esta gira en la que Gardel y toda su banda perdieron la vida en un accidente aéreo. En 1978, en una carta imaginaria a Gardel, Astor bromearía al respecto sobre ese hecho:

...Jamás olvidaré la noche que ofreciste un asado al terminar la filmación de *El día que me quieras*. Fue un honor de los argentinos y uruguayos que vivían en Nueva York. Recuerdo que Alberto Castellano debía tocar el piano y yo el bandoneón, por supuesto para acompañarte a vos cantando. Tuve la loca suerte de que el piano era tan malo que tuve que tocar yo solo y vos cantaste los temas del filme. ¡Qué noche, Charlie! Allí fue mi bautismo con el tango. Primer tango de mi vida y ¡acompañando a Gardel! Jamás lo olvidaré. Al poco tiempo te fuiste con Lepera y tus guitarristas a Hollywood. ¿Te acordás que me mandaste dos telegramas para que me uniera a ustedes con mi bandoneón? Era la primavera del 35 y yo cumplía 14 años. Los viejos no me dieron permiso y el sindicato tampoco. Charlie, ¡me salvé! En vez de tocar el bandoneón estaría tocando el arpa.

Volvió a Argentina en 1937, donde el tango estrictamente tradicional aún reina ba. Mientras tanto, Astor tocaba en clubes nocturnos con una serie de grupos. Su estilo se fue formando con fuertes influencias de la música clásica, así como del jazz.

A lo largo de los años, formó entre otras agrupaciones un quinteto y un octeto, mientras su música seguía evolucionando. A la vuelta de un viaje a París, Piazzolla emprendió la composición de temas más largos y ambiciosos, alejados de los esquemas clásicos del tango-canción.

El prestigio de Piazzolla fue amplio en Europa, mientras que en Argentina se sucedieron las polémicas acerca de si lo suyo era o no tango, género que renovó a través de su instrumento (el bandoneón) y sus composiciones. En cualquier caso, la influencia de Astor Piazzolla y de la nueva estética musical que supo imponer en el tango marcó profundamente a las generaciones más jóvenes de artistas inclinados hacia la música popular de Buenos Aires.

Texto adaptado de:

[http://es.wikipedia.org/wiki/Astor\\_Piazzolla](http://es.wikipedia.org/wiki/Astor_Piazzolla)  
<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/piazzola.htm>  
Última consulta: 17 de septiembre de 2013

## ACTIVIDAD 4.2.

1. Sí, existió relación entre los dos músicos, ya que Piazzolla conoció a Gardel cuando este estuvo en Nueva York y le ayudó con el idioma. Participaron juntos en una película. Gardel propuso a Piazzolla hacer una gira con él, en la que finalmente perdió la vida.
2. Gardel se fue haciendo popular en reuniones y cafés, aunque se hizo famoso en todo el mundo gracias a las películas que rodó.
3. La música clásica, especialmente la música de Bach, así como el jazz.

4. Empezó a cantarlo, hasta el momento el tango había sido principalmente un género instrumental.
5. Debido a su temprana e inesperada muerte, Gardel se convirtió en una leyenda, existiendo incluso dichos con su nombre.
6. No, su música tuvo mejor acogida en Europa que en Argentina, donde se llegó a dudar de si su música era o no tango.

#### **ACTIVIDAD 5.**

1. En el Registro Civil de Toulouse, Francia.
2. El 11 de diciembre de 1890.
3. Se mira con desconfianza.
4. Por vergüenza, ya que era una madre soltera.
5. Porque se le llamó a filas para la Guerra de 1914.

### Bibliografía

- BIOGRAFÍAS Y VIDAS (2013): Disponible en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/piazzola.htm> (Última consulta: 17 de septiembre de 2013).
- BIOGRAFÍAS Y VIDAS (2013): Disponible en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gardel.htm> (Última consulta: 17 de septiembre de 2013).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, EFEMÉRIDES CULTURALES ARGENTINAS. (2013): Disponible en: <http://www.me.gov.ar/efeme/diatango/gardelbio.html> (Última consulta: 17 de septiembre de 2013).
- TELEVISIÓN ESPAÑOLA, TELEDIARIO (2012): Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/tres-investigadores-confirman-gardel-nacio-toulouse-francia/1531609/> (Última consulta: 19 de septiembre de 2013).
- WIKIPEDIA (2013): Disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Astor\\_Piazzolla](http://es.wikipedia.org/wiki/Astor_Piazzolla) (Última consulta: 17 de septiembre de 2013).
- WIKIPEDIA (2013): Disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Carlos\\_Gardel](http://es.wikipedia.org/wiki/Carlos_Gardel) (Última consulta: 17 de septiembre de 2013).
- YOUTUBE (2013): Disponible en: [http://www.youtube.com/watch?v=RUAPf\\_cccbc](http://www.youtube.com/watch?v=RUAPf_cccbc) (Última consulta: 17 de septiembre de 2013).
- Youtube (2013): Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=SJ1aTPM-dyE> (Última consulta: 17 de septiembre de 2013).
- <http://www.americapictures.net/argentina-flag.html>. (Última consulta: 18 de septiembre de 2013).
- <http://tangobohemia.com/argentine-tango/> (Última consulta: 18 de septiembre de 2013).



# TEATRO Y CREACIÓN DE CORTOMETRAJES: EL USO DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL AULA DE ELE

Jorge Martínez Jiménez y Pablo Barriada Rodríguez

*Sección Bilingüe de Español del Instituto № 3 y del Gimnazjum<sup>1</sup> № 10*

*“Juliusz Słowacki” de Wrocław<sup>2</sup>*

**RESUMEN:** El presente artículo tiene como fin justificar y abogar por el uso de la dramatización en el aula de ELE. Para ello, presentamos una propuesta didáctica con el objetivo de mejorar tanto la expresión oral, como la competencia cultural y digital de los alumnos de español. El fin último será dotarles de una serie de estrategias útiles para la interacción fuera del aula.

## 1. Introducción

El teatro y la dramatización pueden ser un recurso muy útil y adecuado para lograr que los estudiantes se comuniquen en clase y empleen la lengua o la aprendan de una forma más divertida, entretenida y lúdica. Asimismo, permite aprender a desenvolverse en situaciones similares a las que se pueden producir en la vida cotidiana y su puesta en práctica mediante una serie de ejercicios puede dotar a sus actuantes de una serie de estrategias y habilidades provechosas en la interacción cotidiana fuera del aula. Por este motivo, presentamos una propuesta didáctica que conjuga una serie de ejercicios y actividades para la práctica de la dramatización en el aula de ELE.

Las actividades basadas en juegos de simulación/improvisación y dramatización presentan una serie de ventajas para su empleo en la clase de español como lengua extranjera. Algunas de ellas son:

- Mejora de la expresión oral, como de otros recursos extralingüísticos.
- Proporciona a los alumnos estrategias de comunicación, así como el refuerzo de las ya existentes a la hora de interaccionar.
- Estimula e impulsa la creatividad.
- Es un elemento motivador dentro del aula.

<sup>1</sup> En el sistema educativo polaco actual, la enseñanza secundaria se divide en: *gimnazjum*, equivalente a un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y *liceum*, donde se cursan los estudios equivalentes al bachillerato español; cada una de estas etapas educativas dura tres años.

<sup>2</sup> Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 3, Gimnazjum nr 10.

- Favorece el trabajo en equipo.
- Es un vehículo para la expresión de ideas, emociones y sentimientos.
- Rompe la rutina de clase sin variar los contenidos.

Partiendo de estos principios, nuestra propuesta didáctica consiste en desarrollar en el aula la interacción oral a través de algunas técnicas y estrategias basadas en juegos de simulación/improvisación, las cuales permiten atender aspectos importantes como: la participación, la creatividad, la sociabilidad o la adquisición de ciertas capacidades que proporcionan autonomía al alumno en su proceso de aprendizaje. En el caso de la improvisación es una estrategia para hacer más real y verídico un diálogo, la cual otorga al estudiante la habilidad necesaria para adaptarse a una situación imprevista. Sin embargo, no debemos olvidar que en la planificación de las mismas deben existir unos objetivos didácticos definidos. En este sentido, el profesor debe:

1. Especificar la tarea
2. Marcar los objetivos
3. Dar la información necesaria

Para tal fin debemos tener en cuenta:

- La formalidad de la situación que vayamos a dramatizar/simular.
- El lenguaje que se va a practicar.
- Si es necesario enseñar previamente el vocabulario.
- Si se necesitan materiales para realizar la dramatización (atrezzo, vestuario...)
- El número de alumnos y de personajes.

## 2. Puesta en práctica

Desde el punto de vista metodológico, hemos propuesto estas actividades desde un aprendizaje significativo, caracterizado por emplear lo ya conocido con los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos, relacionar los aprendizajes nuevos con los previos y tomar en cuenta la funcionalidad de lo aprendido. Por otro lado, hemos respetado los ritmos de aprendizaje propios de los estudiantes, teniendo en cuenta sus dificultades individuales.

El conjunto de actividades está orientadas a grupos de alumnos de tercer curso de *gimnazjum*, por lo tanto de entre 15 y 16 años. Los estudiantes, unos treinta por clase, llevan tres años inmersos en el sistema bilingüe en español, lo que supone la asistencia a seis horas lectivas semanales, entre las materias de literatura española, español lengua extranjera (ELE) y las clases de conversación con profesores nativos. Esta posibilidad de enseñanza

reglada viene dada por la participación del centro en el programa de Secciones Bilingües, a cargo del MECD.

Las diferentes actividades necesitan, en función de su complejidad, un mayor o menor grado de preparación previa, pre estableciéndose el tema a tratar, los objetos disponibles, la duración determinada o el vocabulario, entre otras cosas, a utilizar. Las dificultades que se han presentado durante su ejecución han sido mínimas, tan solo aquellas referidas al grado de implicación en el proyecto del alumno, así como su grado de desinhibición a la hora de participar en las actividades realizadas ante sus compañeros.

En cuanto a los detalles técnicos en la realización de cortometrajes, ha habido disparidad en los resultados, pero en ningún momento han sido tomados en consideración a la hora de la evaluación.

### 3. Ejemplos de actividades

#### “El baúl de los recuerdos”

La actividad de simulación/improvisación que proponemos consiste en que los alumnos a partir de una serie de objetos (tales como una fotografía de un lugar, folletos turísticos o monedas extranjeras), hablen de ellos y los relacionen con un pasado reciente o lejano de sus vidas. Para ello, adoptarán distintos papeles: por ejemplo, una pareja de enamorados que rememora su luna de miel, dos antiguos compañeros de instituto, una pareja mayor que recuerda sus años de juventud, etc. Previamente, los estudiantes conocerán los objetos que hay en el interior del baúl (en su defecto una maleta o caja de cartón pequeña), y como actividad de precalentamiento puede realizarse alguna actividad de manera plenaria oral en la que se repasen los pasados. Una vez explicada la actividad y el objetivo de la misma, se procederá a su simulación delante de la clase, sin preparación previa del discurso:



Fotografías correspondientes a la ejecución de la actividad por los alumnos de tercer curso de gimnazjum bilingüe de español<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Fotografías pertenecientes al archivo personal de los autores.

La planificación de la actividad queda resumida en la siguiente ficha:

FICHA DE JUEGO SIMULACIÓN		EL BAÚL DE LOS RECUERDOS
ALUMNOS	NIVEL (A partir de A2)	
PERSONAJES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antiguos compañeros de instituto</li> <li>• Hermanos</li> <li>• Pareja joven</li> <li>• Pareja mayor</li> <li>• Individual a modo de monólogo</li> </ul>	
SITUACIÓN	Los participantes se sitúan ante una caja con una serie de objetos, de entre los que escogen uno para realizar la actividad.	
OBJETOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monedas extranjeras</li> <li>• Fotos antiguas</li> <li>• Camiseta de grupo de rock</li> <li>• Folletos de exposición</li> <li>• Postales</li> <li>• Libros</li> <li>• Souvenirs</li> </ul>	
FUNCIONES	Preguntas retóricas Expresiones de sorpresa y admiración ¿Dónde...? - ¿Recuerdas...? - Fuimos con X, ¿verdad? - ¡Qué memoria! - ¿Qué era...?- Me acuerdo de una anécdota - ¿Cuándo pasó...? ¡Qué recuerdos!....	
GRAMÁTICA	Imperativo, uso de preguntas retóricas, uso de los pasados perfecto e indefinido	
LÉXICO	Concierto, precio, familia, incómodo, entrada, algodón, interesante, revelar, talla, desgastada, propaganda, lienzo, paisaje, retrato, cuadros, irrepetible, verano, céntimos, viaje, calor, multitud, regalo, cara, cruz.	

### Actividad de improvisación: “El tren de los maridos”

Se propone la lectura del fragmento de la obra de Jacinto Benavente “El tren de los maridos”, el cual presenta una disputa entre varios personajes en un tren de principios del s. XX. Tras resolver los posibles problemas de vocabulario, se procede a la lectura dramatizada y para tal fin, cada alumno interpretará uno de los personajes del texto. Posteriormente, los estudiantes deberán continuar improvisando la situación presentada, teniendo en cuenta todo momento el papel que interpretan.

Esta actividad requiere una mayor destreza en la improvisación, por lo que aconsejamos la realización de otras actividades previas para practicarla y ejecutarla de manera más fluida y correcta.

#### 4. Realización de cortometrajes para el aula: pasando de la simulación a la dramatización

Por último, quisiéramos abogar por la creación de cortometrajes en el aula de ELE como un paso más en el ejercicio de la dramatización, donde los alumnos pueden mostrar tanto su creatividad, como poner en práctica la expresión oral. Algunos de los aspectos que consideramos más importantes respecto a la creación de cortometrajes por parte de nuestros aprendientes son:

- Son un trabajo de campo que ofrece mayor independencia al alumno.
- Están marcadas las pautas (duración, temática...)
- Desaparece el factor improvisación, pero aparece la sobreactuación.
- Vocabulario ampliado por iniciativa propia del alumno.
- Valoración estricta de recursos y estrategias de comunicación (entonación, mimética, gesticulación...)
- Otros aspectos técnicos



Fotografías correspondientes a cortometrajes realizados por alumnos de tercer curso de gimnazjum bilingüe de español<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Fotografías pertenecientes al archivo personal de los autores.

### **Algunas ventajas de la realización de cortometrajes en el aula de ELE:**

- Mejora la adquisición de competencias básicas.
- Su realización propone otra dinámica en la clase.
- Son una referencia a valorar en la evaluación continua y ver los progresos de nuestros alumnos.

### **Inconvenientes:**

- Disponibilidad de tiempo
- Motivación diferente entre los alumnos

### **Evaluación**

A la hora de evaluar proponemos corregir y comentar el tipo de estructuras lingüísticas usadas por los alumnos conjuntamente con la corrección de otros recursos expresivos como la forma de utilizar los gestos, el cuerpo, las inflexiones de la voz, etc. En este sentido, verse a sí mismo interactuando con otras personas permite tener una conciencia más objetiva de su propia capacidad. Igualmente, la grabación de las intervenciones de nuestros alumnos, siempre que sea posible y de mutuo acuerdo con los mismos, es un ejercicio muy positivo, ya que nos permitirá poder evaluar con más precisión la actividad y proponer ejercicios de corrección de manera plenaria visualizando los videos.

El resultado de las actividades, que han sido filmadas, ha sido muy satisfactorio, pues no solo ha mostrado cumplidos los objetivos marcados al principio, sino que ha dejado clara la alta capacidad creativa de los alumnos y alumnas, así como los subterfugios utilizados para salir airoso de situaciones, que bien podrían tener que afrontar en una situación real de la vida diaria.

Así pues, el ejercicio de la expresión dramática se convierte en un mediador entre lo real y ficticio donde se ejecutan diversas estrategias y capacidades que llevarán al estudiante a mejorar su expresión oral, y consecuentemente, a desenvolverse más fácilmente en el mundo verbal cotidiano.

# TEATRO Y CREACIÓN DE CORTOMETRAJES: EL USO DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL AULA DE ELE

por JORGE MARTÍNEZ JIMÉNEZ y PABLO BARRIADA RODRÍGUEZ

**RESUMEN:** El presente taller tiene como propósito desarrollar la expresión oral, la competencia cultural y digital de alumnos de español como lengua extranjera, así como mostrar todas las ventajas que la dramatización a través del teatro y la creación de cortometrajes proporciona para éstos. Para tal fin, se proponen una serie de actividades para ser llevadas a cabo en el aula en distintos niveles con el objetivo de reforzar las estrategias de comunicación del estudiante, mejorar su entonación, pronunciación y fluidez y potenciar su creatividad. Con estas unidades didácticas tratamos de evidenciar no sólo una mejora de la capacidad expresiva de los alumnos, sino también otros fines como un acercamiento participativo a una manifestación cultural tan importante como es la dramatización y su uso en las clases de español.

**ETIQUETAS:** dramatización, simulación, teatro, creación de cortometrajes, improvisación, autonomía, gesticulación, diálogo, roles.

**NIVEL:** de A2 a B2 del Marco Común Europeo de Referencia.

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria.

**OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:**

**GRAMATICALES:** p. indefinido/p. imperfecto, estructuras y expresiones para aconsejar y animar.

**LEXICALES:** descripción de objetos, descripción de lugares.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:** hablar del pasado: contar sucesos pasados en relación con el presente, aconsejar/consolar, expresar sorpresa y decepción.

**OBJETIVOS CULTURALES:** gestos típicos españoles, literatura española del s. XX.

**DESTREZAS:** comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, interacción entre alumnos.

**DURACIÓN:** de una a dos sesiones de 45 minutos (dependiendo de la actividad y grupo de alumnos).

**MATERIALES:** cuaderno de la actividad, baúl (en su defecto caja o maleta), objetos varios (folletos turísticos, fotografías, postales, monedas extranjeras, camiseta de grupo musical, etc.), ordenador con conexión a Internet.

**PROCEDIMIENTO:**

ACTIVIDAD 1: “El baúl de los recuerdos” (ficha 1)

(Nivel: de A2 a B2)

1. Para comenzar la actividad, a los alumnos se les muestra una serie de objetos que previamente hemos preparado en un baúl, maleta o caja de cartón. Estos objetos consistirán en, por ejemplo, folletos turísticos, postales, monedas extranjeras, recuerdos de viaje, fotos antiguas, etc. El profesor les preguntará si conocen el nombre de esos objetos en español.
2. Posteriormente, por parejas, deberán elegir uno de los papeles propuestos: *pareja mayor, pareja de recién casados, pareja de antiguos compañeros de instituto*, etc.
3. Cada pareja deberá situarse ante el baúl y sacar de dos a tres de los objetos que contiene y hablar en relación a ellos en pasado, empleando las expresiones de sorpresa que previamente conocen y utilizando correctamente los tiempos pasados.
4. Previamente puede hacerse un repaso general de manera plenaria para practicar los tiempos pasados.

ACTIVIDAD 2: “El tren de los maridos” (ficha 2)

(Nivel: B2)

1. Para empezar, se les proporciona a los alumnos el texto de la actividad y se les explica la situación que van a leer. Es importante incidir en que se trata de una situación que tiene lugar en un tren a principios del s. XX.
2. Una vez resueltos los posibles problemas de vocabulario y/o contexto, se procede a la lectura dramatizada del mismo, asignando un papel a cada uno de los alumnos.
3. Al terminar la lectura, cada grupo debe improvisar la continuación de la disputa que tiene lugar en el tren, teniendo en cuenta el personaje que interpreta. Para tal fin, el profesor puede dejar unos minutos de reflexión a

cada uno de los grupos para pensar en cada una de sus intervenciones, sin que se planifique el discurso.

ACTIVIDAD 3: “Palabras para Julia” (ficha 3)

(Nivel: B2)

1. Comenzamos la actividad con la lectura en silencio del poema *Palabras para Julia*.
2. Posteriormente, el profesor puede proponer escuchar la versión musical de Paco Ibáñez y hacer de este modo una segunda lectura.
3. En parejas, y resueltos los posibles problemas de vocabulario, los alumnos hacen una lista de posibles problemas que, según ellos, afectan a la chica a la que va dirigido el poema.
4. Por último, escriben un diálogo en el que uno de ellos interpretará el papel de Julia, la cual cuenta sus problemas, y el segundo el de padre que consuela, aconseja y anima a su hija. Este diálogo será dramatizado ante toda la clase posteriormente.

## HOJA DE TRABAJO

### ACTIVIDAD 1 (ficha 1)

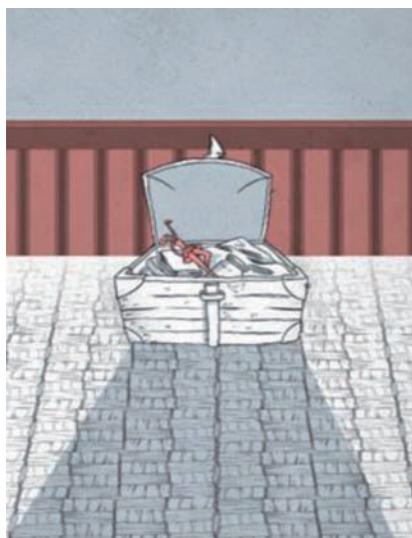
#### “El baúl de los recuerdos”

1. ¿Conoces en español estos objetos? ¿Podrías definirlos con tus palabras?

OBJETOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Monedas extranjeras</li><li>• Fotos antiguas de viajes/postales</li><li>• Camiseta de grupo de rock</li><li>• Folleto informativo de exposición de arte/museo</li><li>• Diario personal</li></ul>
---------	---

- Estos son objetos que podemos encontrar en una caja donde guardamos nuestros recuerdos más personales o cosas que ya no nos sirven en nuestra casa.
- A continuación y por parejas, elegid entre estas opciones de personajes el que más os guste:

PERSONAJES	<ul style="list-style-type: none"><li>• Antiguos compañeros de instituto</li><li>• Hermanos</li><li>• Pareja joven</li><li>• Pareja mayor</li><li>• Individual a modo de monólogo</li></ul>
------------	---



Ahora cada pareja deberá situarse delante de la caja y sacar de dos a tres de los objetos que contiene y hablar en relación a ellos en pasado, empleando las expresiones y el léxico que te proporcionamos en el cuadro (puedes incluir otras que no estén aquí):

ESTRUCTURAS	Preguntas retóricas Expresiones de sorpresa y admiración ¿Dónde...? - ¿Recuerdas...? - Fuimos con X, ¿verdad? - ¡Qué memoria! - ¿Qué era...?- Me acuerdo de una anécdota - ¿Cuándo pasó...? ¡Qué recuerdos!....
LÉXICO	Concierto, precio, familia, incómodo, entrada, algodón, interesante, revelar, talla, desgastada, propaganda, lienzo, paisaje, retrato, cuadros, irrepetible, verano, céntimos, viaje, calor, multitud, regalo, cara, cruz.

Por ejemplo: (Pareja mayor en relación a una postal/fotografía de una zona costera):

- Hombre: *¡Vaya! ¿Te acuerdas del viaje que hicimos en el año 80?*
- Mujer: *No, no fue en el 80, fue en el 90.*
- Hombre: *¡Ah, sí! Es verdad... ¡Qué bien lo pasamos! ¿Te acuerdas?*
- Mujer: *Sí, claro. Pasamos allí dos semanas fantásticas...*
- Hombre: *Yo me aburrió bastante...*
- Mujer: *¡Qué dices! Lo pasamos genial.*

## ACTIVIDAD 2

### “El tren de los maridos”

1. Para comenzar, lee el siguiente texto sobre una situación muy especial que ocurre en un tren a de principios del s. XX:

### “El tren de los maridos” de Jacinto Benavente (ficha 2)

En un vagón de primera, viajan en el tren una señora, una señorita y un señor. El tren acaba de llegar a la estación.

- **SEÑOR:** Con permiso de ustedes, voy a bajar un momento.
- **SEÑORA:** Mire usted si el tren para bastante tiempo.
- **SEÑOR:** Creo que sí, porque le van a poner agua a la máquina.
- **UNA VOZ:** ¡Dos minutos! ¡El tren para dos minutos, señores!
- **OTRA VOZ:** ¡Galletas de canela, galletas de canela!
- **SEÑORITA:** Mamá, voy a comprar galletas.
- **SEÑORA:** Déjate de galletas, ya sabes que cuando está uno de viaje hay que tener cuidado con lo que come. ¿Ves cómo he hecho muy bien en cambiar de vagón? ¡Qué señor más decente nos tocó de compañero! Me parece que lo vi en San Luis con una señora gordita. Tú debes acordarte, una vez que

fuimos al cine. Acuédate: estaban delante de nosotras y ella no te dejaba ver bien la película. La señora lloró mucho en las escenas tristes, y en las alegres también. ¿Te acuerdas?

- **SEÑORITA:** No, no me acuerdo, mamá.
  - **SEÑORA:** ¡Qué mala memoria tienes! En cambio, yo con una vez que vea a una persona me acuerdo de ella para siempre.
  - **VOCES:** ¡Señores pasajeros, al tren! ¡Váááááámonoooos!
  - **SEÑORA:** ¡Ay, que están llamando, y el señor no viene! No vaya a dejarlo el tren. Asómate, hija ¿Lo ves?
  - **SEÑORITA:** No
  - **SEÑORA:** ¡Falta un señor, falta un señor! ¡Que no se vaya el tren todavía porque lo deja! ¡Qué barbaridad! ¿Adónde iría?
  - **SEÑORITA:** Creo que no habrá cambiado de carro, porque aquí está su equipaje.
  - **SEÑORA:** Eso sería lo de menos, porque podríamos echárselo por la ventanilla. ¿En dónde se habrá metido? ¿No oiría que sólo dos minutos iba a parar el tren? ¡Vamos a echarle su equipaje, ayúdame, hija!
  - **SEÑORITA:** ¡Pobre señor! Por lo menos se quedará con su equipaje. ¡Ahora! ¡Cógelo de aquí, mamá! ¡Allá va!

*(Tira el equipaje por la ventanilla. El tren arranca. Poco después entra el señor del que hablaban y cuya maleta han tirado por la ventana.)*

- **SEÑORA:** ¿Eh?
  - **SEÑORITA:** ¡Aaaaaah!
  - **SEÑORA:** ¿Está usted aquí?
  - **SEÑOR:** Sí, iba en el vagón de cola.
  - **SEÑORA:** Pero...pero... ¿No lo había dejado el tren?
  - **SEÑOR:** ¿Qué pasó con mi equipaje, dónde está?
  - **SEÑORA:** Usted perdón, señor. Nosotras creímos que lo había dejado el tren, y por hacerle un favor...
  - **SEÑOR:** ¿Qué?
  - **SEÑORITA:** Lo hemos tirado por la ventanilla.
  - **SEÑOR:** ¿Y quién se lo mandó? ¿Por qué...?
  - **SEÑORA:** ¡Nosotras, con la mejor intención...!
  - **SEÑORITA:** ¡Si lo hubiéramos sabido...!

- **SEÑOR:** ¿Y ahora qué hago? ¡Tenían que hacer ustedes alguna atrocidad, ya lo estaba sospechando!
- **SEÑORA:** ¡Pero mire usted cómo está tomando este asunto!
- **SEÑOR:** ¿Pues cómo había de tomarlo? A ver, ¿cómo?
- **SEÑORITA:** Si al menos hubiera dicho adónde iba usted.
- **SEÑOR:** ¡Están locas! ¡Cómo les iba a decir, punto por punto, adónde iba y lo que tenía que hacer!
- **SEÑORA:** Oiga, usted no tiene derecho a decirme loca, y a mi hija mucho menos. Y yo que lo creía gente con educación, cuando no la conoce ni de lejos. ¡Cómo se equivoca uno!
- **SEÑOR:** Pero usted sí la conoce, por lo visto.
- **SEÑORA:** Me está usted faltando al respeto, y eso sí que no lo soporto.
- **SEÑORITA:** ¡Mamá, mamá, cálmate!
- **UNA VOZ:** ¡Señores viajeros, al tren! ¡Señores viajeros, al tren!
- **SEÑORA:** Cuando lleguemos a la otra estación, verá usted quién soy yo.
- **SEÑOR:** Haga lo que quiera, ¿pero dónde está mi equipaje? ¿Dónde me lo dejarían? Usted tiene que dármelo.
- **SEÑORA:** ¿Yo? Vaya usted a recogerlo a la estación que dejamos, si se lo han recogido para cuando usted vaya a reclamarlo, y...
- **SEÑORITA:** ¡Mamá, mamá, señor, cálmese ya, por favor!

2. A continuación, y en grupos, cada uno leerá de manera dramatizada uno de estos personajes.
3. ¿Cómo reaccionarías ante esta situación, teniendo en cuenta el personaje asignado? Intentad en vuestro grupo improvisar la conversación/disputa que podría seguir al texto.

### ACTIVIDAD 3

Lee el siguiente poema del escritor español Agustín Goytisolo *Palabras para Julia*. (ficha 3)

#### PALABRAS PARA JULIA

Tú no puedes volver atrás  
porque la vida ya te empuja  
como un aullido interminable.

Hija mía es mejor vivir  
con la alegría de los hombres  
que llorar ante el muro ciego.

Te sentirás acorralada  
te sentirás perdida o sola  
tal vez querrás no haber nacido.

Yo sé muy bien que te dirán  
que la vida no tiene objeto  
que es un asunto desgraciado.

Entonces siempre acuérdate  
de lo que un día yo escribí  
pensando en ti como ahora pienso.

La vida es bella, ya verás  
como a pesar de los pesares  
tendrás amigos, tendrás amor.

Un hombre solo, una mujer  
así tomados, de uno en uno  
son como polvo, no son nada.

Pero yo cuando te hablo a ti  
cuando te escribo estas palabras  
pienso también en otra gente.

Tu destino está en los demás  
tu futuro es tu propia vida  
tu dignidad es la de todos.

Otros esperan que resistas  
que les ayude tu alegría  
tu canción entre sus canciones.

Entonces siempre acuérdate  
de lo que un día yo escribí  
pensando en ti  
como ahora pienso.

Nunca te entregues ni te apartes  
junto al camino, nunca digas  
no puedo más y aquí me quedo.

La vida es bella, tú verás  
como a pesar de los pesares  
tendrás amor, tendrás amigos.

Por lo demás no hay elección  
y este mundo tal como es  
será todo tu patrimonio.

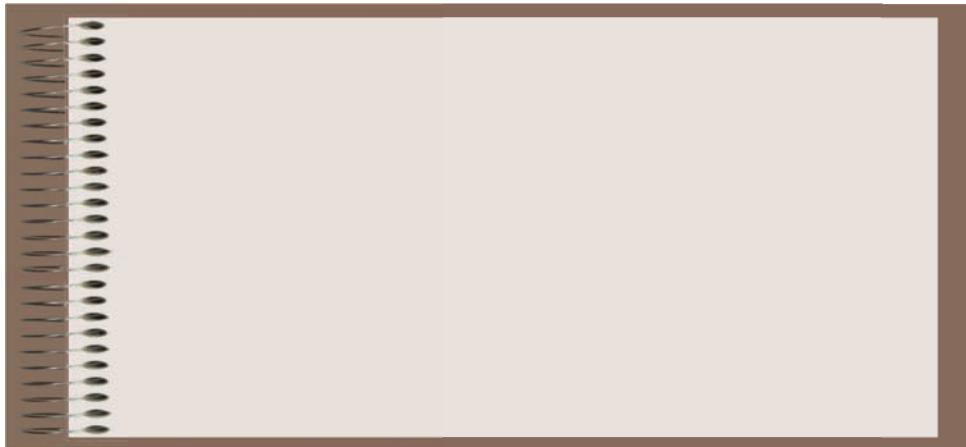
Perdóname no sé decirte  
nada más pero tú comprende  
que yo aún estoy en el camino.

Y siempre siempre acuérdate  
de lo que un día yo escribí  
pensando en ti como ahora pienso.

2. Para acercarte más al texto, te proponemos escuchar y seguir la lectura a partir de la versión musical de Paco Ibáñez:

<http://www.youtube.com/watch?v=C7Z b0Y8Tp&list=RD029LxugbHRv>

3. Despues, con tu compañero, haz una lista de posibles problemas que crees que pueda tener la chica a la que van dirigidos estos versos:



4. Con la lista de problemas que habéis elaborado, esribid un diálogo entre el padre (sujeto lírico del poema) y la hija (Julia), en el que ésta le cuente a su padre por qué está triste. Posteriormente, lo dramatizaréis ante toda la clase.

## HOJA DE RESPUESTAS

Las actividades propuestas son de carácter abierto.

## BIBLIOGRAFÍA

- BENAVENTE, Jacinto (2003): *El tren de los maridos (juguete cómico en dos actos)*, Zacatecas: Carvajal, 22-24.
- BANCO DE IMÁGENES Y RECURSOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DEPORTE ESPAÑOL: Fotografía “Baúl”. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>. (Última consulta: 12 de septiembre de 2013).
- DIEGO, Maxi (2004): *Aprender a escribir teatro en secundaria*, Madrid: CCS: 124-137.
- POESÍAS JOSÉ AGUSTÍN GOYTISOLO: PALABRAS PARA JULIA. Disponible en: <http://www.poesi.as/jag0020b.htm>. (Última consulta: 12 de septiembre de 2013).
- YOUTUBE: Versión musical del poema “Palabras para Julia”, de Paco Ibáñez. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=C7Zb0Y8Tpg&list=RD029LxugbHR>. (Última consulta: 12 de septiembre de 2013).

*Propuestas didácticas:  
unidades de clase*



# EL CHOCOLATE: EL ALIMENTO DE LOS DIOSES

por ARLETA KAŽMIERCZAK

**RESUMEN:** El objetivo de esta unidad didáctica es familiarizar a los alumnos con algunos aspectos de la historia y la cultura de México en el contexto del descubrimiento del chocolate y de la conquista del imperio azteca por los españoles. Esta unidad de clase incluye tareas de léxico, gramaticales y comunicativas relacionadas con los temas mencionados.

**ETIQUETAS:** A2, historia, cultura, México; vocabulario: aztecas, conquista del imperio azteca, comida mexicana, chocolate; gramática: pretérito indefinido, presente histórico.

**NIVEL:** A2 del Marco Común Europeo de Referencia.

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria.

**OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS: GRAMATICALES:** Practicar el tiempo pretérito indefinido y el presente histórico.

**LEXICALES:** aprender el vocabulario relacionado con la conquista del imperio azteca, la comida mexicana, el chocolate.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:**

- extraer y transmitir informaciones del texto.
- interpretar y describir hechos históricos.
- expresar gustos y preferencias culinarias.

**OBJETIVOS CULTURALES:**

- familiarizarse con aspectos de la civilización azteca, y de la conquista de Hernán Cortés.
- conocer el origen del chocolate.
- entender aspectos de difusión lingüística y cultural.
- conocer la película mexicana dirigida por Alfonso Arau *Como agua para chocolate* (1992), y el libro en el cual se basa la película, escrito por Laura Esquivel.

**DESTREZAS:** comprensión lectora, comprensión audiovisual, expresión oral, expresión escrita, interacción entre alumnos.

**DURACIÓN:** 45 minutos.

**MATERIALES:** Para la realización de esta secuencia se necesita disponer de:

- Hoja de trabajo (adjunta).
- Anexos (tres adjuntos).
- La película titulada *Como agua para chocolate*(1992) dirigida por Alfonso Arau.

**PROCEDIMIENTO:** Para llevar al aula esta secuencia didáctica se recomienda a los profesores seguir las pautas que se encuentran en la guía del profesor (ANEXO 1).

## HOJA DE TRABAJO

### ACTIVIDAD 1.

Responde a las preguntas sobre el chocolate.

1. ¿Te gusta el chocolate?
2. ¿Qué tipo de chocolate te gusta más?
3. ¿Quién usó el chocolate por primera vez?
4. ¿Cómo se hace el chocolate?
5. ¿Te imaginas la vida sin el chocolate?

### ACTIVIDAD 2.

Lee el texto sobre la historia del chocolate y responde a las preguntas.

## EL CHOCOLATE, el alimento de los dioses



La historia del cacao (del cual se extrae el chocolate) se confunde con la mitología y la leyenda. Quetzalcóatl, protector de los aztecas y dios del aire, la luz y la vida, viendo la falta de alimentos de los hombres, viaja al país del Hijo del Sol (la Amazonía) y roba una planta que ofrece a su pueblo. Esta planta es un árbol que se llama *el cacahuaquehítl*, el **cacaotero**, y significa precisamente “alimento de los dioses”.

El cacao nació en América Central con las civilizaciones maya y azteca. El **imperio** azteca lo utilizaba para hacer una bebida que se tomaba fría al final de las comidas, sólo entre las personas de alta posición social. Se creía que la bebida daba vitalidad y ayudaba contra cualquier **veneno**. Además, los aztecas lo empleaban como moneda de cambio, por el gran aprecio que le tenían. El cacao viene de la **semilla** del cacaotero, cuya fruta se da en **vainas** que contienen entre 20 y 30 **granos de cacao** de 2 cm de largo aproximadamente.

El primer contacto europeo con el cacao ocurrió en 1502, cuando los **navíos** de Colón, en su cuarto viaje a América, se encontraron con una gran **canoa** indígena que iba por el mar, con sus 25 remeros, desde Yucatán a Honduras. Aquellos **indígenas** llevaban vainas de cacao. Con éstas elaboraron una bebida de sabor amargo que les pareció realmente desagradable a los españoles, por lo tanto, aquel encuentro no tuvo grandes consecuencias.



Dieciocho años después, los aztecas vuelven a ofrecer una bebida llamada **xocolatl** (del **náhuatl** *xoco*, espuma, y *atl*, agua) a los españoles que tampoco les gustó en absoluto. Eso fue en el banquete que Moctezuma, el **emperador** azteca, dio a Hernán Cortés y a su gente en 1520, pensando que Cortés era la **reencarnación** del dios Quetzalcóatl. La bebida estaba compuesta de granos de cacao molidos con **harina de maíz**, **vainilla**, **pimienta** y otras **especias**, por ejemplo, **chile**. Los españoles se interesaron por el cacao y el chocolate, que el jefe azteca bebía en **copas** de oro fino.



El chocolate llegó a España desde México. Cortés, en 1521, envió algunas semillas de cacao a España, de las cuales nacieron las primeras plantas. Con el tiempo la bebida mejoró su sabor: los religiosos de Oaxaca le agregaron azúcar, puesto que ya la **caña de azúcar** se producía en México. Carlos V, incitado por Cortés, lo prueba y se aficiona a su gusto, así como la corte española, estableciendo el **monopolio** para la exportación del cacao. En el siglo XVII, tanto en España como en la Colonia hispanoamericana (entre los **criollos**), el chocolate se convierte en una moda y un signo de distinción social.

Texto adaptado de Rafael Cartay (1993)

1. ¿De qué lengua proviene la palabra “chocolate”?
2. ¿Por qué los aztecas creían que el chocolate era un alimento divino?
3. ¿Cuáles eran los dos usos del cacao?
4. ¿Qué europeo tuvo el primer contacto con el cacao y en qué circunstancias?
5. ¿Quién era Cortés para Moctezuma?
6. ¿De qué estaba compuesto el chocolate que Moctezuma sirvió a Cortés?
7. ¿Cómo llegó el chocolate a España?
8. ¿Qué descubrieron los religiosos de Oaxaca?
9. ¿Qué papel tiene el chocolate en la España y la Colonia hispanoamericana en el siglo XVII?
10. ¿Qué información sobre el chocolate te ha sorprendido más?

Fuentes de las imágenes por orden de aparición:

<http://pl.wikipedia.org/wiki/Quetzalcoatl> (Última consulta: 27 de noviembre de 2013)

[http://ahcacao.com/es/variedades\\_de\\_cacao/](http://ahcacao.com/es/variedades_de_cacao/) (Última consulta: 27 de noviembre de 2013)

[www.chocolatenostale.pun.pl](http://www.chocolatenostale.pun.pl) (Última consulta: 27 de noviembre de 2013)

### ACTIVIDAD 3.

Escribe la definición de las siguientes palabras relacionadas con la conquista de México. Aparecen en el texto en negrita.

1. el imperio

.....

2. el emperador

.....

3. los navíos

.....

4. la canoa

.....

5. los indígenas

.....

6. el banquete

.....

7. las copas

.....

8. el monopolio

.....

9. el náhuatl

.....

10. los criollos

.....

## ACTIVIDAD 4.

Mirad en parejas el texto *Chocolate, el alimento de los dioses* otra vez y fijaos en el fragmento que habla del ‘banquete de Moctezuma’ en el que participaron el emperador azteca Moctezuma y el conquistador español Hernán Cortés. Intenta describir este encuentro construyendo por escrito las frases en Presente histórico y luego en Pretérito indefinido.

**Ejemplo:**

*Hernán Cortés llega (Presente histórico) a México en el año 1519, con lo que se produce (Presente histórico) un hecho histórico que se denominará la conquista del imperio azteca.*

**En ausencia de este uso del Presente histórico, el texto quedaría con las formas verbales pasadas:**

*Hernán Cortés llegó (Pretérito indefinido) a México en el año 1519, con lo que se produjo (Pretérito indefinido) un hecho histórico que se denominaría la conquista del imperio azteca.*

## ACTIVIDAD 5.

Busca en el texto las palabras relacionadas con la comida cuyas definiciones son las siguientes. Para facilitarte el trabajo estas palabras están en negrita.

1. ....Planta tropical cultivada para producir azúcar.
2. ....Sustancias aromáticas utilizadas para sazonar alimentos.
3. ....Sustancia olorosa utilizada en pastelería y perfumería.
4. ....Puede ser blanca o negra, tiene un sabor fuerte, se utiliza para sopas.
5. ....Fruto alargado y de sabor picante, fundamental en la cocina mexicana.
6. ....Polvo resultante de moler los granos de trigo.
7. ....El árbol de cacao.
8. ....Está dentro de un fruto, de ella crece una nueva planta.
9. ....La parte de una planta que contiene semillas.
10. ....Planta de la que se hacen palomitas.

## ACTIVIDAD 6.

Vais a trabajar en parejas. Cada alumno recibirá del profesor un texto cortado en cuatro tarjetas y vuestra tarea será ordenarlas y transmitir a tu compañero las ideas principales de cada párrafo. Los dos textos hablan del ‘mole’, el plato de chocolate más famoso de México. Después de informarse uno al otro de lo más esencial de cada artículo, intentad en parejas inventar el titular más adecuado y atractivo para cada uno de los dos artículos. Cuando estén listos los titulares, se los comunicaréis a toda la clase.

## ACTIVIDAD 7.

Mira el cuadro, elige tu chocolate favorito y justifica tu elección. Indica la forma en que te gusta más y descríbesela a tus compañeros de clase.

## Tipos de chocolate más habituales en el mercado

### **Chocolate negro superior:**

Tiene un 43% de cacao y aproximadamente un 26% de manteca de cacao.

### **Chocolate amargo:**

Su sabor tan amargo se debe a que contiene como mínimo 60% de cacao.

### **Chocolate con leche superior:**

Compuesto por 18% de leche y 30% de cacao.

### **Chocolate con leche:**

Se compone de un 14% de materia grasa seca procedente de la leche, 55% de sacarosa y 25% de cacao y no es apto para repostería.

### **Chocolate con avellanas o almendras:**

Tiene un 20% de fruto seco, azúcar, leche entera o en polvo, pasta de cacao, manteca de cacao, lactosa, aromas, lecitina de soja y 32% de cacao.

### **Chocolate blanco:**

Tiene un 14% de leche, 20% de manteca de cacao, 55% de azúcar y vainilla. Fabricado sin colorantes, debe su color a la falta de cacao aunque lleve manteca de cacao.

Texto adaptado de la Fundación Eroski (2009)

### **ACTIVIDAD 8.**

Vais a ver un fragmento de la película mexicana dirigida por Alfonso Arau *Como agua para chocolate* y a partir de ella intentad interpretar el significado del título. Luego el profesor os dará su explicación.

### **ACTIVIDAD 9.**

Deberes: Preparad el chocolate a la manera de los aztecas, tal como sugiere el texto *Chocolate, el alimento de los dioses*. Para saber los ingredientes exactos y sus proporciones, buscad en internet las recetas para una bebida de chocolate azteca. Además, buscad informaciones sobre la lengua azteca: náhuatl.

## ANEXO 1. GUÍA DE PROFESOR

**ACTIVIDAD 1:** Es una actividad de contextualización y detección de conocimientos previos antes de la lectura del texto *Chocolate, el alimento de los dioses*.

**Dinámica:** abierta.

**Solución:** respuesta libre.

**ACTIVIDAD 2:** En esta actividad de comprensión lectora el alumno puede familiarizarse con algunos aspectos de la historia de México, en especial con el hecho histórico conocido como la conquista de México llevada por Hernán Cortés. Los alumnos se informan sobre la conquista en el contexto de la historia del chocolate, su procedencia mexicana y su utilidad desde los tiempos del imperio azteca hasta los tiempos contemporáneos.

**Dinámica:** individual, puesta en común en clase.

**Solución:**

1. el náhuatl
2. porque el dios Quetzalcóatl ofreció esta planta a los aztecas
3. la bebida y la moneda de cambio
4. Cristóbal Colón, en su cuarto viaje a América
5. primero un invitado, después un invasor
6. de granos de cacao molidos con harina de maíz, vainilla, pimienta y chile
7. que el azúcar mejora el sabor de la bebida de chocolate
8. Cortés envió a España algunas semillas
9. una moda y un signo de distinción social
10. respuesta libre

**ACTIVIDAD 3:** Los alumnos deben definir las palabras que aparecen en el texto *Chocolate, el alimento de los dioses*. El profesor deberá explicar que ciertas nociones están estrechamente relacionadas con América Latina o en concreto con México.

**Dinámica:** individual, comprobación en parejas y puesta en común en clase.

**Solución:**

1. el imperio: forma de organización de un estado que domina a otros pueblos sometidos a él
2. el emperador: en un imperio, soberano y jefe del estado
3. los navíos: barcos de grandes dimensiones
4. la canoa: embarcación pequeña de remo, utilizada con frecuencia por los indígenas
5. los indígenas: los habitantes nativos de las Américas
6. el banquete: comida a la que asisten muchas personas y en la que se celebra algún acontecimiento
7. las copas: vasos con pie que se utilizan para beber
8. el monopolio: la exclusiva en la fabricación y la comercialización de un producto
9. el náhuatl: lengua indígena de México
10. los criollos: personas descendientes de europeos y nacidas en los antiguos territorios españoles

**ACTIVIDAD 4:** Es un ejercicio en el cual los alumnos deben contar hechos históricos tanto en el presente histórico como en los tiempos pasados. Se recomienda que el profesor explique a los alumnos que este tiempo se usa para referir acciones que sucedieron en el pasado o que forman parte de la historia, con la finalidad de actualizarlas y presentarlas ante el oyente o lector como una realidad próxima, casi tangible.

**Dinámica:** en parejas, verificación en grupo, en clase.

**Solución:** respuesta libre

### Unas propuestas:

- *A la entrada de la ciudad de Tenochtitlan se produce/produjo el encuentro entre Moctezuma y Cortés.*
- *Moctezuma cree/creyó que los españoles son/eran enviados del dios que vendrá/vendría del Este, éste es Quetzalcóatl, la serpiente emplumada, y es/fue un espléndido anfitrión de estos.*
- *Moctezuma les invita/invitó a tomar chocolate y les ofrece/ofreció muchos regalos, entre ellos el famoso penacho de plumas de quetzal.*
- *Mientras los españoles se quedan/quedaban en la capital del imperio azteca, pueden/pudieron admirar la grandiosidad de esta/aquella ciudad y enterarse de grandes tesoros que guarda/guardaba el emperador.*
- *Un día Cortés descubre/descubrió que Moctezuma ha mandado/había mandado matar a algunos soldados españoles y decide/decidió prender a Moctezuma y mantenerlo como rehén.*
- *Los españoles logran/lograron que Moctezuma se declare/declarara el vasallo del rey de España, pero la nobleza azteca quiere/quiso liberar a su señor y matar a los españoles.*

**ACTIVIDAD 5:** Con esta actividad se pretende ampliar el léxico vinculado a la comida y en especial a algunos alimentos relacionados con México.

**Dinámica:** individual, comprobación en parejas y en grupo en clase.

### Solución:

1. la caña de azúcar
2. las especias
3. la vainilla
4. la pimienta
5. el chile
6. la harina
7. el cacaotero
8. la semilla
9. la vaina
10. el maíz

**ACTIVIDAD 6:** Con este ejercicio además de practicar la comprensión lectora a la hora de poder ordenar los fragmentos desordenados de un discurso, y reforzar la capacidad de sintetizar un párrafo, se promociona el conocimiento del plato más típico de México: *el mole poblano*.

**Dinámica:** en parejas, puesta en común en clase.

### Solución:

#### Alumno A:

1. Arqueólogos...
2. Ésta...
3. Historiadores...
4. Sin embargo...

**Alumno B:**

1. México...
2. Su popularidad
3. El mole...
4. Para...

**ACTIVIDAD 7:** Esta actividad tiene como objetivo fomentar el conocimiento del léxico vinculado directamente al chocolate y estimula a los alumnos a expresar oralmente sus gustos y preferencias relacionados con el producto.

**Dinámica:** individual.

**Solución:** respuesta libre.

**ACTIVIDAD 8:** Si el profesor cuenta con el tiempo suficiente, puede ofrecer a los alumnos un visionado corto de un fragmento de la película titulada *Como agua para chocolate* (1992) dirigida por Alfonso Arau en la cual Tita intenta esconder su ardor amoroso hacia Pedro. El profesor puede además mencionar a los alumnos el libro con el mismo título en el cual se basa la película, escrito por Laura Esquivel. La actividad sirve para familiarizar a los alumnos con la expresión idiomática relacionada con el chocolate y darles a conocer una de las películas más premiadas del director mexicano Alfonso Arau.

**Dinámica:** puesta en común en clase.

**Solución:** Estar ‘como agua para chocolate’ significa estar en el punto de hervir, como debe estar el agua para hacer el chocolate. Según la cita textual, Tita, el personaje central de la película, estaba como agua para chocolate, es decir, hervía de amor y de rabia porque su madre quería que ella en vez de casarse, la cuidara hasta su muerte.

**ACTIVIDAD 9:** Con estos deberes se concluye el tema animando a los alumnos a experimentar con el cacao a la manera mexicana y de este modo consolidando el conocimiento de su procedencia y su uso original.

**Dinámica:** trabajo individual.

**Solución:** respuesta libre.

## ANEXO 2. FICHAS PARA LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD 6

Se recomienda al profesor cortar las fichas y repartir las tarjetas a parejas de alumnos para que puedan ordenarlas y realizar toda la actividad 6.

### Alumno A:

Arqueólogos en México, incluyendo a Tomás Gallareta en colaboración con científicos de EUA, acaban de encontrar rastros de chocolate en un plato en la península de Yucatán, con una antigüedad de más de 2500 años.
Esta es la primera vez que se encuentra chocolate en un plato plano y no en un vaso o taza. Es decir, antes se pensaba que el chocolate era exclusivamente una bebida entre los nativos mesoamericanos. Pero ahora estas evidencias muestran que el chocolate también se usaba como condimento en alimentos sólidos.
Historiadores de la Nueva España nos decían que la bebida hecha con granos de chocolate era exclusiva para las altas clases sociales del México Prehispánico. El cacao se molía y se mezclaba con líquidos, la pulpa se sometía a procesos fermentativos creando la bebida de la élite. Al menos eso se creía hasta hace poco.
Sin embargo, este descubrimiento, hecho en parte por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), cuestiona las creencias históricas y expande el conocimiento del uso del chocolate entre los nativos de México.

### Alumno B:

México. El mole poblano, esa salsa de chocolate que tomó otra dimensión con la llegada de la cocina española, es el plato más típico y más popular de México, por encima del pozole y la cochinita pibil, según una encuesta divulgada en la capital mexicana.
Su popularidad es tal que el 99 por ciento de los mexicanos ha probado el mole alguna vez en su vida, según un estudio de Consulta Mitofsky elaborado para responder a la inquietud de algunos de sus clientes sobre platos típicos.
El mole (mulli en la lengua indígena náhuatl) tiene origen prehispánico, pero su cuna actual está en el estado central de Puebla -de allí lo de poblano-, donde se disfrutó en los conventos coloniales antes de salir a conquistar el paladar del resto del país.
Para prepararlo se requiere de más de 20 ingredientes, desde varias especies de chiles hasta el chocolate para atemperar el grado de picor, y los mexicanos lo comen con guajolote (pavo) como plato principal en las bodas y los cumpleaños. Para las Navidades el mole se prepara con una planta denominada romerito para condimentar las tortas de camarón. ¡Que aproveche!

## BIBLIOGRAFÍA

- CARTAY, Manuel (1993): “Chocolate” del libro *El pan nuestro de cada día*, (en línea), *Venezuela Analítica*. Disponible en: <http://www.analitica.com/arte/1999.06/regalos/00002.asp> (Última consulta: 27 de noviembre de 2013).
- FUNDACIÓN EROSKI (2009): “Tipos de chocolate y utilidades en la cocina”, (en línea), *Eroski Consumer*. Disponible en: [http://www.consumer.es/web/es/alimentacion/en\\_la\\_cocina/trucos\\_y\\_secretos/2003/11/14/91027.php](http://www.consumer.es/web/es/alimentacion/en_la_cocina/trucos_y_secretos/2003/11/14/91027.php) (Última consulta: 27 de noviembre de 2013).
- GONZÁLEZ, Vanessa (2012): “El mole más viejo de México”, (en línea), *Ciencia y salud*. Disponible en: <http://100ciaysalud.blogspot.com/2012/08/el-chocolate-mole-mas-viejo-de-mexico.html> (Última consulta: 27 de noviembre de 2013).
- FFE (2006): “El mole poblano... platillo típico de México”, (en línea), *El Siglo de Torreón*. Disponible en: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/250948.el-mole-poblano-platillo-típico-de-mexico.html> (Última consulta: 27 de noviembre 2013).
- MUSEO DEL CHOCOLATE DE SUECA: “Breve historia del chocolate”, (en línea), *Comes Chocolate Artesano*. Disponible en <http://www.chocolatescomes.com/historia.htm> (Última consulta : 27 de noviembre de 2013).



# VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE VIVIR EN UNA CIUDAD COSMOPOLITA

por IRENE GREEN QUINTANA

**RESUMEN:** En la presente unidad didáctica se presentan ejercicios gramaticales dentro del contexto de las ventajas y desventajas de vivir en una gran ciudad. La gramática se presenta según los parámetros del método comunicativo. Se pretende que los alumnos, a través de esta unidad, aprendan a expresar su opinión.

**ETIQUETAS:** vocabulario, gramática, A2.

**NIVEL:** A2 del Marco Común Europeo de Referencia.

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria.

**OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:** LEXICALES: aprender vocabulario y expresiones relacionados con la vida en las grandes ciudades. GRAMATICALES: practicar el uso Indicativo/ Subjuntivo/ Indefinido con expresiones de opinión.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:** Poder comprender una conversación informal acerca de los gustos sobre los lugares para vivir. Poder expresar una opinión, positiva o negativa, basándose en argumentos lógicos y defenderla en una conversación con los compañeros.

**DESTREZAS:** comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral, comprensión escrita y expresión escrita.

**DURACIÓN:** una sesión de 60 minutos.

**MATERIALES:** la HOJA DE TRABAJO adjunta y los ANEXOS.

**PROCEDIMIENTO:**

1. ACTIVIDAD 1. Primero, relacionan las palabras del recuadro con la imagen. El profesor aclara las posibles dudas de vocabulario que puedan aparecer. Los alumnos añaden otras palabras que relacionen con la imagen y no aparezcan en la actividad.
2. ACTIVIDAD 2.1 Se pide a dos estudiantes que lean el texto en voz alta y se aclaran las posibles dudas de vocabulario.

3. ACTIVIDAD 2.2 Se pide a los estudiantes que relean el diálogo y que busquen las fórmulas que aparecen para expresar opinión. Se corrige con ellos.
4. ACTIVIDAD 2.3 Se centra la atención de los estudiantes en las frases de la actividad y se les deja 3 minutos para que por parejas intenten extraer una regla gramatical. A continuación, el profesor puede darles la tabla del ANEXO 1 o bien proyectarla o copiarla en la pizarra. Se les explica cómo funcionan estas estructuras.
5. ACTIVIDAD 3. Hacer tal y como se indica. Corregir entre todos y aclarar las posibles dudas.
6. ACTIVIDAD 4. Se da a cada estudiante una tarjeta del ANEXO 2. Se agrupan los estudiantes que tienen el mismo personaje. Se les da 7 minutos para que, en grupos, piensen dónde vive su personaje (ciudad grande o pueblo pequeño) y los motivos que tiene para vivir en ese lugar. Posteriormente se agrupa a los estudiantes en grupos de 4, cada uno con un personaje distinto. Cada uno de los estudiantes debe presentarse y debe defender su postura acerca de cuál es el mejor lugar para vivir. Es fundamental que utilicen las expresiones y el vocabulario que se han visto en las actividades anteriores.

## HOJA DE TRABAJO

### ACTIVIDAD 1.

Observa atentamente esta imagen. ¿Cuáles de las palabras que aparecen en el recuadro asocias con la fotografía?



[http://www.econ.qmul.ac.uk/system/files/imagecache/661x311\\_frontpage/news/city-of-london.jpg](http://www.econ.qmul.ac.uk/system/files/imagecache/661x311_frontpage/news/city-of-london.jpg)  
(Última consulta: 9 de diciembre de 2012)

tráfico	tranquilidad	rascacielos	bullicio	trabajo
multiculturalidad	estrés	oportunidades laborales	negocios	naturaleza
vida nocturna	cosmopolita	cultura		soledad
		atacos		

### ACTIVIDAD 2.1.

Vivir en una ciudad cosmopolita no es algo que le guste a todo el mundo. Juan y Marta son primos, y solo se ven en reuniones familiares. Marta vive en Madrid, mientras que Juan vive en un pequeño pueblo a las afueras de Burgos. Lee atentamente esta conversación:

Marta: ¿Qué tal? Cuánto tiempo sin vernos.

Juan: Ya ves. ¿Qué tal todo por Madrid?

Marta: Bueno, nada nuevo. Muchas clases, salir con los amigos, esas cosas. ¿Y tú? ¿Qué tal por el pueblo?

Juan: También, lo de siempre. Tranquilo, sin novedades.

Marta: ¿Y no te aburres? Lo digo porque a mí un sitio tan pequeño me parece muy aburrido. No me imagino cómo es la vida en un lugar tan pequeño.

Juan: Para nada. A mí me encanta. Lo que no me gusta nada es el tráfico y el tiempo que se pierde en las grandes ciudades. Odio pasar tanto tiempo en el transporte público, los atascos, etc. Por no hablar del ruido, eso no lo soporto.

Marta: Yo ni me doy cuenta. Pienso que en una ciudad grande hay muchísimas posibilidades para pasar el tiempo libre. Me encanta ir al teatro de vez en cuando y también ir al cine los fines de semana. Además, siempre hay alguna exposición de fotografía, que ya sabes que es mi pasión.

Juan: Sí, es verdad, aunque en mi opinión, la vida allí es muy estresante. En el pueblo siempre tengo tiempo para todo. No pienso que la vida sea aburrida, sino diferente. Además, tenemos más contacto con la naturaleza. Yo, casi todos los fines de semana salgo con mis amigos al bosque. Eso no lo tenéis en Madrid.

Marta: Ahí sí que te doy la razón. Los parques no son lo mismo, aunque opino que el Retiro no está nada mal.

Autora: Irene Green Quintana

## ACTIVIDAD 2.2.

Lee de nuevo el diálogo y subraya las fórmulas que aparecen en el texto para expresar opinión.

## ACTIVIDAD 2.3.

Ahora, fíjate en estas frases. ¿Podrías hacer un esquema a partir de ellas sobre cómo funcionan estas estructuras en español?

- a. A mí un sitio tan pequeño **me parece muy aburrido**.
- b. **Pienso que** en una ciudad grande **hay** muchísimas posibilidades para pasar el tiempo libre.
- c. **No pienso que** la vida **sea** aburrida, sino diferente.
- d. **Opino que** el Retiro **no está** nada mal.

## ACTIVIDAD 3.

Ahora que ya conoces la teoría vamos a practicar estas estructuras. Completa las frases con los verbos que aparecen en el recuadro en el modo correcto.

hablar tener haber(x3) ser(x2) perder vivir salir

1. Me encanta..... en una gran ciudad.
2. Pedro no soporta que todo el mundo..... sobre su vida.

3. Me parece que es mejor..... más contacto con la naturaleza.
4. No pienso que..... más soledad en los pueblos que en las ciudades.
5. Opino que el estrés..... uno de los principales problemas de la vida en una gran ciudad.
6. Creo que..... más oportunidades laborales en una ciudad grande.
7. No me gusta nada..... el tiempo en los atascos.
8. Me encanta..... por la noche con mis amigos a bailar.
9. No creo que la vida en el pueblo..... aburrida.
10. Me gusta mucho que..... gente de diferentes culturas.

Autora: Irene Green Quintana

#### **ACTIVIDAD 4.**

El debate. Cada uno de vosotros va a tener un personaje. Decide cuál es el mejor sitio para vivir y defiende tus ideas frente a tus compañeros.

## ANEXO 1

Me parece que Pienso que Opino que Creo que	+ indicativo - diferente sujeto
No me parece que No pienso que No opino que No creo que	+ subjuntivo - diferente sujeto
Me encanta Me gusta/ no me gusta Odio	+ infinitivo - mismo sujeto
No soporto Me encanta Me gusta/ no me gusta Odio	+ sustantivo
Me encanta que Odio que No soporto que Me gusta/no me gusta que	+ subjuntivo - diferente sujeto

## ANEXO 2



Luis: Tiene 35 años. Es informático. Está casado y tiene dos niños de 4 y 2 años. Quiere tener tiempo para su familia y puede trabajar desde casa. Le gusta salir a pasear por el bosque con su familia



María: Tiene 27 años. Es economista. Quiere buscar trabajo en una multinacional. Le encanta salir a bailar con sus amigas e ir al cine



Amanda: Tiene 68 años. Está jubilada. Quiere disfrutar de la vida. Le encanta pasear y cuidar plantas.



Mario: Tiene 42 años. Es diseñador gráfico. Está soltero. Le encanta ir a exposiciones de arte contemporáneo y la comida tailandesa.

### Fuentes de las imágenes de la actividad, por orden de aparición:

1. [http://www.123rf.com/photo\\_8215744\\_portrait-of-a-happy-casual-man-using-laptop-with-woman-reading-book-in-the-background-at-home.html](http://www.123rf.com/photo_8215744_portrait-of-a-happy-casual-man-using-laptop-with-woman-reading-book-in-the-background-at-home.html). Última consulta: 10 de diciembre de 2012.
2. [http://www.123rf.com/photo\\_10491059\\_portrait-of-a-young-happy-businesswoman-looking-at-camera-while-working-in-office.html](http://www.123rf.com/photo_10491059_portrait-of-a-young-happy-businesswoman-looking-at-camera-while-working-in-office.html). Última consulta: 10 de diciembre de 2012.
3. <http://us.123rf.com/400wm/400/400/carmebalcells/carmebalcells0704/carmebalcells070400007/854791-senior-lady-taking-care-of-her-plants.jpg>. Fuente consultada el 10 de diciembre de 2012.
4. [http://www.123rf.com/photo\\_7303381\\_young-designer-does-the-work-on-your-computer.html](http://www.123rf.com/photo_7303381_young-designer-does-the-work-on-your-computer.html). Última consulta: 10 de diciembre de 2012.

## HOJA DE RESPUESTAS

### Actividad 1.

Tráfico - rascacielos - bullicio - trabajo - multiculturalidad - estrés - oportunidades laborales - vida nocturna - cosmopolita - cultura - negocios - soledad - atascos

### Actividad 2.2.

Me parece muy aburrido - a mí me encanta -lo que no me gusta nada es - odio - no lo soporto -pienso que - en mi opinión - no pienso que - opino que

### Actividad 2. 3.

Tabla ANEXO 1

### Actividad 3.

1. Me encanta vivir en una gran ciudad.
2. Pedro no soporta que todo el mundo hable sobre su vida.
3. Me parece que es mejor tener más contacto con la naturaleza.
4. No pienso que haya más soledad en los pueblos que en las ciudades.
5. Opino que el estrés es uno de los principales problemas de la vida en una gran ciudad.
6. Creo que hay más oportunidades laborales en una ciudad grande.
7. No me gusta nada perder el tiempo en los atascos.
8. Me encanta salir por la noche con mis amigos a bailar.
9. No creo que la vida en el pueblo sea aburrida.
10. Me gusta mucho que haya gente de diferentes culturas.

# SIN NOTICIAS DE GURB

DE EDUARDO MENDOZA

por JORGE MARTÍNEZ JIMÉNEZ

**RESUMEN:** La siguiente actividad tiene como fin acercarse a la novela de Eduardo Mendoza *Sin noticias de Gurb*. Para ello, se propone la lectura de algunos fragmentos de la misma, que conjuntamente se trabajarán con actividades que implican la práctica de las cuatro destrezas. Asimismo, se propone reflexionar sobre costumbres típicas de la vida en España a partir de los textos proporcionados.

**ETIQUETAS:** literatura española contemporánea, Eduardo Mendoza, ambiente urbano de Barcelona, malentendidos culturales, diferencias culturales, definición de objetos.

**NIVEL:** A2.2 del Marco Común Europeo de Referencia.

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria.

**OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:**

**GRAMATICALES:** usar el futuro de indicativo para la expresión de hipótesis, expresiones para describir.

**LEXICALES:** practicar el léxico referido al carácter y al físico, léxico referido a las etapas de la vida, léxico general.

**OBJETIVOS CULTURALES:** reflexionar sobre diferencias culturales, conocer algunos juegos populares de España, conocer la ciudad de Barcelona, acercarse a la literatura española contemporánea.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:** hacer descripciones físicas y de carácter, hacer hipótesis, comparar costumbres y hábitos culturales de la L1 y L2.

**OBJETIVOS CULTURALES:** literatura española contemporánea del s. XX.

**DESTREZAS:** comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral e interacción entre alumnos y alumnos-profesor.

**DURACIÓN:** dos sesiones de 60 minutos (aproximadamente).

**MATERIALES:** hoja de actividades adjunta, ordenador con conexión a Internet, proyector, pantalla.

**PROCEDIMIENTO:**

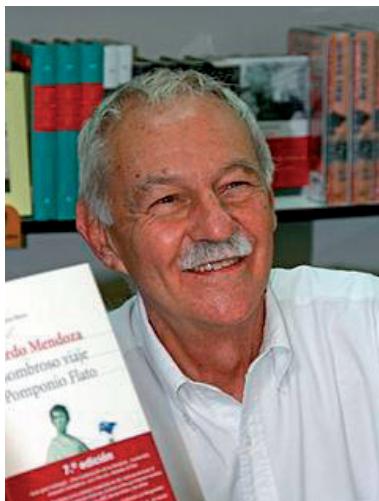
1. Para comenzar, se propone un ejercicio en parejas de reflexión sobre el autor a partir de la fotografía propuesta. Posteriormente, se realiza un puesta en común plenaria.
2. A continuación, se lee la sinopsis de la novela para contextualizar los fragmentos del texto que se presentan en la actividad. Se propone que los alumnos en parejas dibujen a Gurb y hagan hipótesis sobre la misión que debe hacer con su compañero en la tierra. Posteriormente, el profesor mostrará algunos dibujos y preguntará de manera plenaria a toda la clase.
3. Se procede a la lectura del fragmento de “Día 10”, primeramente de manera individual y posteriormente el profesor pedirá a algún alumno que lo lea en voz alta. El profesor explica la estructura de futuro con valor de hipótesis y se realiza la pregunta de comprensión de manera plenaria y oral.
4. Se continúa leyendo el fragmento correspondiente de manera individual y posteriormente en voz alta. Los alumnos contestan de manera plenaria y oralmente a la pregunta 4 de comprensión. A continuación, realizan en parejas el ejercicio 5 de reflexión. Posteriormente, el profesor preguntará por las opciones señaladas, corrigiéndolas o confirmándolas en su caso.
5. Lectura del fragmento correspondiente y realización de las tareas 6 y 7 de comprensión de manera plenaria y oral.
6. En la siguiente tarea se propone visualizar un pequeño documental sobre el barrio barcelonés de Las Ramblas, el cual menciona el compañero de Gurb en su diario. Posteriormente se realiza la pregunta de comprensión de manera plenaria y oral, basándose en las imágenes mostradas.
7. Se realizan de manera plenaria y oral los ejercicios 9 y 10.
8. Por último, se procede a la realización del ejercicio de expresión escrita (15-20 minutos). El profesor puede proponer a algunos estudiantes que lean sus composiciones para terminar la actividad o proponerlo como actividad de evaluación final.

## HOJA DE TRABAJO

### *Sin noticias de Gurb* de Eduardo Mendoza

#### ACTIVIDAD 1.

1. *Sin noticias de Gurb* es una novela del escritor español Eduardo Mendoza. Mira la fotografía que te proporcionamos de él. A continuación con tu compañero, piensa y haz hipótesis sobre qué posible carácter puede tener y en qué te basas para afirmarlo:



Fuente de la imagen: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Eduardo\\_Mendoza](http://pl.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Mendoza) (Última consulta: 26 de junio de 2012).

#### ¿Sobre qué va la novela?



Gurb y su jefe son dos extraterrestres que viajan a la tierra para cumplir una misión. Para ello, los dos adoptan forma humana. Poco después de llegar, Gurb se va sin dar explicaciones ni señales de vida. Al día siguiente, su compañero intenta

encontrarle, pero se pierde en la ciudad de Barcelona y como no sabe qué hacer, adopta una forma humana y empieza a buscar a Gurb por la ciudad. Cada día escribe en su diario todas las cosas que le pasan en Barcelona: sus aventuras, impresiones, relaciones con la gente...

Fuente de la imagen: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web>  
(Última consulta: 26 de junio de 2012).

## ACTIVIDAD 2.

1. ¿Cómo te imaginas físicamente a Gurb? Tú compañero te dirá cómo es en español y debes dibujarlo según sus instrucciones.
2. ¿Qué misión crees que tienen que hacer Gurb y su jefe en la tierra?

A continuación vas a leer unos fragmentos del diario del jefe de Gurb donde describe algunas de sus impresiones y experiencias:

### *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza

#### DÍA 10

- 21.30 Basta. No puedo andar más. Estoy realmente cansado. Se me ha caído un brazo, una pierna y las dos orejas. Decido volver a la nave.
21. 50 Me pongo el pijama. No entiendo la ausencia de Gurb. Nunca he sido un mal jefe. No sé cómo divertirme sin él después de pasar ochocientos años juntos.

## ACTIVIDAD 3.

1. ¿Por qué crees que Gurb se ha ido sin dar explicaciones y sin decir dónde va? ¿Dónde estará? Utiliza las siguientes estructuras:

ESTARÁ + gerundio

ESTARÁ EN...

## DÍA 11

**14.14** Todavía sin noticias de Gurb. Decido ir a comer como las personas de esta ciudad. Todos los establecimientos están cerrados, menos unos que se llaman restaurantes. Pienso que allí dan comidas...

**14.45** Entro en el restaurante y un señor vestido de negro me pregunta si tengo una reserva. Le respondo que no. Me lleva a una mesa con un gran ramo de flores y para no ser maleducado me las como. Leo el menú y pido jamón con melón...

### ACTIVIDAD 4.

1. ¿Crees que Gurb ha hecho algo incorrecto en el restaurante?

2. ¿Podrías recomendar al compañero de Gurb sobre las cosas que crees que se corresponden con la realidad en España? Si no son correctas, corrígelas o matízalas con tu compañero. Comparad también estas situaciones en relación a vuestro país y comentad de qué manera tienen lugar.

	¿ES REALMENTE ASÍ EN ESPAÑA?	¿CÓMO ES ESTA SITUACIÓN EN TÚ PAÍS?
Casi todos los españoles beben vino en las comidas y cenan tarde, entre las nueve y media y las diez y media de la noche.		
La gente habla por lo general muy alto en la calle, en los medios de transporte, etc.		
Los españoles se invitan cuando han tomado pequeñas consumiciones		

(café, refrescos...). Casi nunca pagan sólo lo suyo.		
Cuando se saludan y se despiden los españoles se dan dos besos.		
Casi todas las comidas se hacen con aceite de oliva.		
Los hombres participan poco en las tareas de casa.		
La gente en la calle suele decir piropos.		
En España se suele hablar más de “tú” y con frecuencia utilizan el imperativo.		
Los españoles nunca son puntuales.		
En España las despedidas son muy largas. Los españoles normalmente no se despiden con un simple “adiós” y se marchan.		

## DÍA 12

20.40 Paseo por las Ramblas y algunas de sus calles. En esta ciudad la gente es variopinta. En Barcelona se encuentran razas de todo el mundo. Es la historia quien ha formado este barrio.

Me doy cuenta que alguien me ha robado la cartera...

## DÍA 19

12. 00 En la plaza hay niños que han salido del colegio. Juegan al aro y la gallinita ciega. Cuando los veo, estoy triste. En mi planeta no existe lo que aquí se llama infancia...

### ACTIVIDAD 5.

1. ¿Por qué crees que en el planeta de Gurb no existe la infancia? ¿Cómo crees que es la vida allí?
2. ¿Conoces los juegos de los que habla el jefe de Gurb: el juego del aro y la gallinita ciega? ¿Existen también en tu país? ¿Qué otros juegos infantiles o tradicionales existen en tu país o región?
3. El compañero de Gurb escribe en su diario que es la historia quien ha formado el barrio de las Ramblas de Barcelona. ¿Conoces este barrio? Mira el siguiente documental donde se muestran unas imágenes y comentarios del mismo e intenta explicar por qué el protagonista a constatado eso:

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



Fuente de las imágenes: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web>  
(Última consulta: 26 de junio de 2012).

4. ¿Cuál es el barrio o la zona más importante de tu ciudad? ¿Qué hay allí?  
¿Qué puede hacer Gurb en esta zona?

5. Como has podido comprobar el compañero de Gurb conoce muy pocas cosas de la vida en la tierra. ¿Cómo explicarle qué es...?

Un gato

Un cine

Un ordenador

Un centro comercial

Una cama

Una bicicleta

Una silla

Un abrigo

Un libro

Unos zapatos

Puedes ayudarte de las siguientes expresiones:

Es un objeto...

sirve para...

Es un instrumento...

QUE

se emplea para

Es un lugar/sitio...

donde se...

Es un ser/animal...

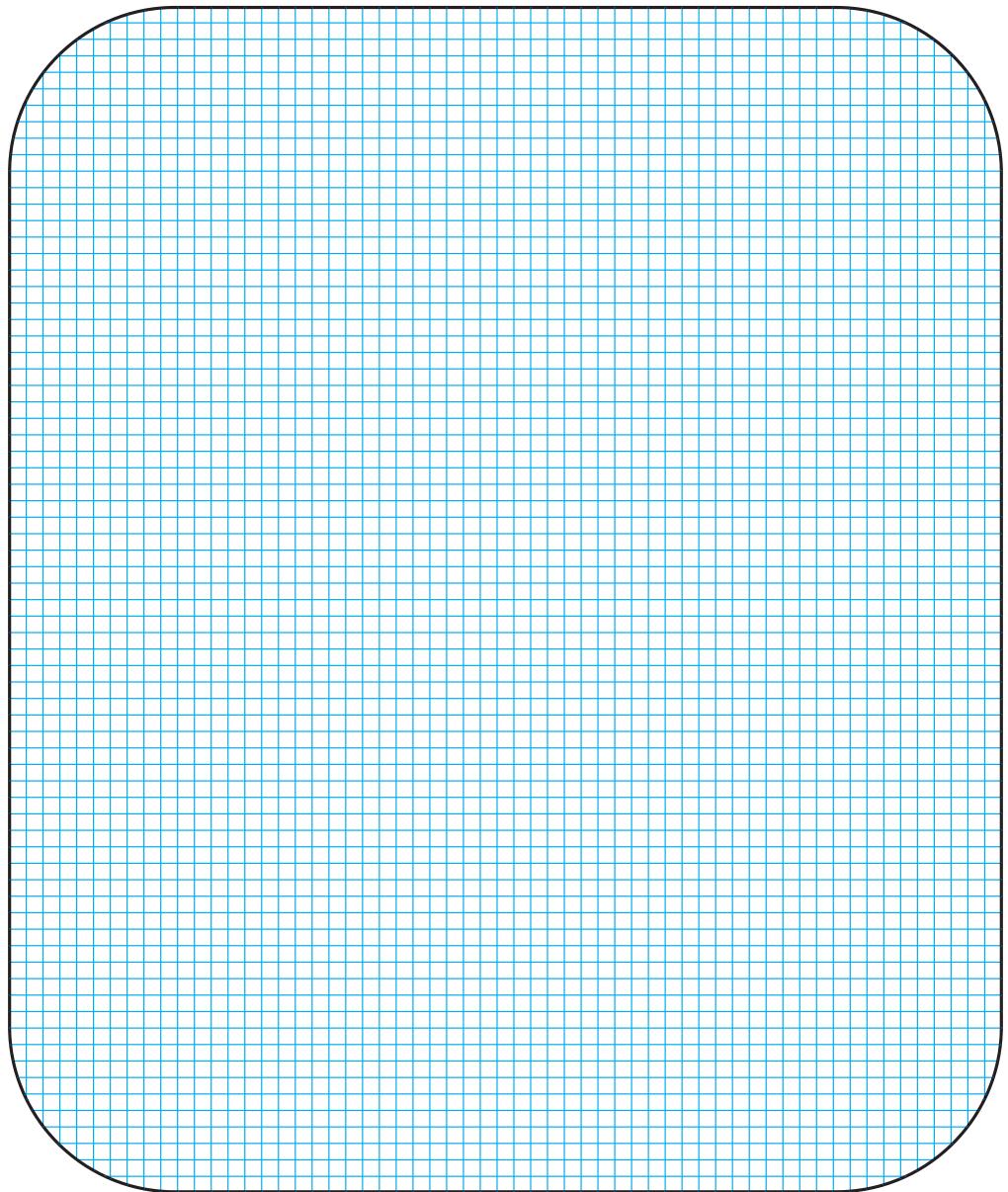
vive/es...

se compone de...

tiene...

ACTIVIDAD 6.

1. ¿Cómo crees que continúa la historia? Escribe lo que le pasa al compañero de Gurb en un día y a una hora en forma de diario.



## HOJA DE RESPUESTAS

### ACTIVIDAD 1.

1. Respuesta libre.

### ACTIVIDAD 2.

1. Respuesta libre.
2. Respuesta libre.

### ACTIVIDAD 3.

1. Respuesta libre

### ACTIVIDAD 4.

1. Gurb ha confundido las flores de la mesa con la comida. No conoce los hábitos alimenticios y el modo de comportarse de los habitantes de la tierra.
2. En este ejercicio, el profesor deberá desmitificar los estereotipos propuestos y explicar y/o matizar su contenido.

	¿ES REALMENTE ASÍ EN ESPAÑA?	¿CÓMO ES ESTA SITUACIÓN EN TÚ PAÍS?
Casi todos los españoles bebe vino en las comidas y cena tarde, entre las nueve y media y las diez y media.	Es una costumbre habitual, pero no todos los españoles beben vino con las comidas todos los días.	
La gente habla por lo general muy alto en la calle, medio de transporte, etc.	Por lo general los españoles hablan más alto que otras nacionalidades, aunque depende de la situación y el contexto en el que tenga lugar la conversación.	
Los españoles se invitan cuando han tomado pequeñas consumiciones (café, refrescos...). Casi nunca pagan sólo lo suyo.	Es una costumbre habitual pagar las consumiciones de los demás (entre amigos o conocidos). Cada uno suele pagar una ronda.	
Cuando se saludan y se despiden los españoles se	Es una práctica normal y habitual en situaciones no formales y no oficiales:	

dan dos besos.	entre amigos, familiares...	
<b>Casi todas las comidas se hacen con aceite de oliva.</b>	No todas las comidas, aunque el uso del aceite de oliva está bastante extendido en la gastronomía española.	
<b>Los hombres participan poco en las tareas de casa.</b>	Depende de la persona.	
<b>La gente en la calle suele decir piropos.</b>	No es algo habitual que la gente suela decir piropos en la calle. Suele darse el caso, aunque no es lo normal.	
<b>Siempre te hablan de “tú” y con frecuencia utilizan el imperativo.</b>	A diferencia de otras culturas, en español se tutea con más frecuencia, aunque depende de múltiples factores: edad, puesto de trabajo, tipo de relación, etc.	
<b>Los españoles nunca son puntuales.</b>	Depende de la persona.	
<b>En España las despedidas son muy largas. Los españoles normalmente no se despiden con un simple “adiós” y se marchan.</b>	Las despedidas, por lo general, suelen ser más largas. Una conversación se cierra de manera más paulatina.	

#### ACTIVIDAD 5.

1. Respuesta libre.
2. Respuesta libre.
3. Se refiere a la multiculturalidad del barrio, ya que desde siempre en él viven y trabajan personas de distintas partes del mundo o con origen extranjero.
4. Respuesta libre.
5. Respuesta libre. (En este ejercicio, el profesor incidirá en el uso de las estructuras propuestas).

#### ACTIVIDAD 6.

1. Respuesta libre

## BIBLIOGRAFÍA

MENDOZA, Eduardo (1994): *Sin noticias de Gurb*, Barcelona: Seix Barral.

YOUTUBE.COM: Vídeo sobre la ciudad de Barcelona. Disponible en:  
<http://www.youtube.com/watch?v=lLvdwQkZiuc> (Última consulta: 28 de junio de 2012).

# ¿NOS CONOCEMOS DE ALGO?

## ACTIVIDADES DE FIJACIÓN Y REPASO DE LAS FORMAS VERBALES DEL PRETÉRITO INDEFINIDO

por MAGDALENA AMTMANN

**RESUMEN:** El presente proyecto de clase tiene como objetivo el repaso y la fijación de las formas verbales del tiempo pretérito indefinido así como su uso en un contexto concreto. El elemento central de la clase consiste en un juego de rol en el que los alumnos intercambian información para llegar a una solución común. Las actividades están previstas para los alumnos de enseñanza secundaria de nivel A2. El proyecto contiene una actividad introductoria de expresión escrita, un juego de interacción oral y un ejercicio final de expresión escrita.

**ETIQUETAS:** gramática, A2, pretérito indefinido.

**NIVEL:** A2 del Marco Común Europeo de Referencia.

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria.

**OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:** GRAMATICALES: repasar y practicar las formas verbales del pretérito indefinido. Saber utilizarlas correctamente en contextos concretos.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:** saber relatar en pretérito indefinido las acciones realizadas. Saber preguntar por el lugar, la hora y la duración de una acción pasada.

**DESTREZAS:** comprensión lectora, interacción entre alumnos, expresión escrita.

**DURACIÓN:** 45 minutos.

**MATERIALES:** la hoja de trabajo adjunta, las tarjetas para recortar (ANEXO 1).

**PROCEDIMIENTO:**

1. El profesor explica a los alumnos que van a hacer un juego de rol para repasar el uso del pretérito indefinido y que antes van a realizar un ejercicio preparatorio. Reparte las HOJAS DE TRABAJO. Los alumnos realizan la ACTIVIDAD 1. Uno de los alumnos lee el texto en voz alta y se comprueban las respuestas.
2. El profesor pide a los alumnos que no miren los textos de la ACTIVIDAD 1. Lee en voz alta las preguntas de la ACTIVIDAD 2. Los alumnos responden.

3. El profesor escribe en la pizarra una serie de expresiones que se utilizarán en los diálogos en el juego de rol, por ejemplo: *¿Nos conocemos de algo?, Tu cara me suena..., Tu cara me parece familiar...* Explica a los alumnos que están en la discoteca del hotel donde pasan sus vacaciones de verano. No conocen a nadie pero todas las personas les parecen familiares. Tienen que acercarse a ellas y hacerles una serie de preguntas para averiguar dónde y cuándo se cruzaron con ellas. Todos los protagonistas van a disponer de una lista de acciones realizadas el día anterior durante su estancia en el hotel. Las listas están redactadas en presente de indicativo. Los alumnos van a contar los acontecimientos de sus listas en pretérito indefinido. Van a decir qué hicieron ayer, dónde y a qué hora. Tienen que hacer preguntas a sus compañeros e intercambiar información con ellos para descubrir y apuntar dónde y en qué circunstancias se conocieron o cruzaron con cada uno.
4. Todos los alumnos se levantan para poder desplazarse libremente por el aula. El profesor divide la clase en grupos de 7 personas ya que el juego de rol está previsto para 7 personajes. A no ser posible, algunos de los grupos puede contener menos personas. El profesor reparte a los alumnos las tarjetas recortadas (ANEXO 1), una para cada uno. La tarjeta incluye la foto de la persona, su nombre, apellido y la lista de actividades realizadas ayer.
5. Empieza el juego. En sus grupos correspondientes las personas empiezan la conversación en parejas con las frases escritas en la pizarra y se cuentan qué hicieron y a qué hora para descubrir de qué se conocen. Luego cambian de pareja y empiezan de nuevo la conversación con otra persona. Hacen apuntes para poder responder después a las preguntas del profesor. El profesor vigila la actividad como observador. Anota los errores gramaticales o lexicales cometidos por los alumnos y los comenta después, para no interrumpir la comunicación entre ellos.
6. El juego termina cuando todos los participantes descubran cuándo y dónde conocieron a los demás compañeros de su grupo. Una vez terminado el juego, los alumnos se sientan en sus sillas. El profesor dispone de una tabla con la solución del juego. Dibuja en la pizarra una tabla igual, con los nombres de los protagonistas escritos vertical y horizontalmente, pero sin soluciones. Hace preguntas a los alumnos, por ejemplo: *Juan José, ¿dónde y cuándo conociste a Carmen?; María, ¿en qué circunstancias te cruzaste con Ángel?* Los alumnos responden sirviéndose de sus apuntes. Se acercan a la pizarra y apuntan el lugar y la hora en la casilla donde se cruzan sus nombres. Los alumnos de los demás grupos comprueban de esta forma sus soluciones.
7. El profesor pide a los alumnos que intercambien las tarjetas utilizadas en el juego con algún compañero para poder disponer de los datos de otro personaje. Les pide que para la próxima clase redacten un texto de más o menos 150 palabras en primera persona y en pretérito indefinido y que describan en él qué hicieron durante el día de ayer, basándose en los datos de su tarjeta.

## HOJA DE TRABAJO

### ACTIVIDAD 1.

Antonio Pérez es un hombre de negocios. Se fue de vacaciones a un hotel de la costa mediterránea para descansar y relajarse un rato. Lee el texto que te proporcionamos a la derecha y subraya todos los verbos en pretérito indefinido. Luego imagínate que el señor Pérez te está contando su día. Transforma el texto y pon los verbos en la primera persona del singular del mismo tiempo verbal.



Antonio Pérez se despertó a las ocho y media. Se duchó rápidamente y bajó al restaurante del hotel. Durante el desayuno habló un rato con la señora Vázquez, muy simpática y encantadora. Se tomó un café con leche y dos tostadas con mermelada de naranja. A las nueve salió del hotel. Al salir saludó al recepcionista. Dio un paseo por el parque y se compró un helado. Se sentó en un banco al lado de una chica joven y empezó a leer el periódico. Volvió al hotel a eso de la una. A las dos comió y luego durmió la siesta. Por la tarde pasó dos horas en la piscina del hotel nadando y tomando el sol.

También charló un rato con el marido de la señora Vázquez, un tipo reservado y poco hablador.

Autora: Magdalena Amtmann

Fuente de las imágenes de la actividad: base de imágenes gratuitas de Microsoft Office

### ACTIVIDAD 2.

Ahora responde a las siguientes preguntas sin mirar los textos anteriores:

¿Cuándo y dónde Antonio Pérez habló con la señora Vázquez? ¿Y con su marido?

¿Cuándo saludó al recepcionista?

¿Dónde y cuándo vio a una chica joven?

¿Se fue a la piscina antes o después de comer?

¿Qué hizo antes de echarse la siesta?

## ANEXO 1



### Juan José Sánchez Prado

- 9:00 Para empezar bien el día y animarte un poquito sales en bici. Vas muy deprisa y por poco atropellas a una señora que está paseando por el parque con una compañera.
- 10:00 Después de tanto esfuerzo (bici) vas a la piscina.
- 11:30 Haces yoga con el grupo terapéutico del doctor Alfonso Relajado.
- 15:30 Comes con tu amiga en “El agua”, el bar de enfrente.
- 16:00 Vas al Parque Central a un concierto de música clásica.
- 20:00 Ves una película de terror en el cine “Esmeralda”.



### María García de Lucas

- 9:10 Tu amiga está encerrada en el lavabo y no puede salir. La cerradura está bloqueada. Pides ayuda a un hombre que habla por teléfono en la recepción.
- 10:05 Vas a la piscina. (¡Te encanta nadar!)
- 12:10 Tienes que ir al aparcamiento. Has dejado tu cámara de fotos en el coche.
- 17:00 Sales con un grupo de amigos a la cafetería “El cóndor pasa” para merendar.
- 18:00 Con el mismo grupo de amigos juegas al mini-golf en la azotea del restaurante “Montevideo”
- 19:00 Patinas con tu novio en el Parque Central.



### Carmen Alonso Riviera

- 8:15 Te despiertas muy pronto porque tus vecinos del cuarto 413. hacen mucho ruido. Bajas a la recepción para hablar del asunto con el recepcionista.
- 9:15 Desayunas en el restaurante del hotel.
- 11:00 Vas a la Oficina de Correos para mandar postales a tus amigos.
- 15:25 Quedas con tus amigos en “El agua”, uno de tus bares preferidos.
- 17:00 Hace un calor insoportable. Vas con una amiga a tomar un refresco al bar “El cóndor pasa”.
- 18:35 Estás sin blanca. Tienes que ir al banco para sacar dinero del cajero automático



## Pedro Cano Varilla

- 8:15 Bajas a la recepción para comunicar que el grifo de tu cuarto de baño gotea.  
10:00 Desayunas con tu novia en "La Golondrina".  
12:45 Das una vuelta por el Parque Central.  
14:00 Juegas al tenis con tu compañero de trabajo que, por casualidad, veranea en el mismo pueblo.  
18:15 Juegas al mini-golf con tu amigo Luis en la azotea del restaurante "Montevideo"  
20:00 Sales con tu novia a ver una película en el cine "Esmeralda".



## Ángel Bigote Gómez

- 9:10 Hablas por teléfono en la recepción.  
9:20 Desayunas con tu esposa en el restaurante del hotel.  
9:50 Despues del desayuno, vais con unos amigos de la habitación vecina a tomar un cafecito a "La Golondrina".  
10:45 Montas a caballo en el club "Apollo".  
16:00 Junto con tu esposa, vais al Parque Central a un concierto de Mozart.  
21:30 Cenas en el restaurante del hotel.



## Mercedes González Vigo

- 9:00 Sales con tu amiga. Mientras paseáis por el parque, por poco te atropella un ciclista.  
10:45 Tienes una clase de hípica en el "Apollo".  
14:00 Juegas al tenis con tu novio.  
18:30 Vas al banco a recoger tu nueva tarjeta de crédito.  
19:00 Vuelves al Parque Central donde vas a patinar con unos amigos.  
23:45 Vas de juerga con un grupo de amigos. Quedáis en "La Reina de Cuba".



## Ricardo Puertas Rico

- |       |   |
|-------|---|
| 10:50 | Vas a recoger un paquete a la Oficina de Correos que queda muy cerca del hotel.                             |
| 11:30 | Haces yoga con el grupo del doctor Alfonso Relajado.  |
| 12:10 | Vas al aparcamiento a buscar el coche. Tienes prisa porque has quedado con tu hermano en el Parque Central. |
| 13:00 | Patinas con tu hermano en el Parque Central.  |
| 21:30 | Cenas, como siempre, en el restaurante del hotel.   |
| 24:00 | Con un grupo de amigos sales de copas a “La Reina de Cuba”.   |

Fuente de las imágenes de la actividad: base de imágenes gratuitas de Microsoft Office.

Autora del ejercicio: Magdalena Amtmann

## HOJA DE RESPUESTAS

### ACTIVIDAD 1.

Me desperté a las ocho y media. Me duché rápidamente y bajé al restaurante del hotel. Durante el desayuno hablé un rato con la señora Vázquez, muy simpática y encantadora. Me tomé un café con leche y dos tostadas con mermelada de naranja. A las nueve salí del hotel. Al salir saludé al recepcionista. Di un paseo por el parque y me compré un helado. Me senté en un banco al lado de una chica joven y empecé a leer el periódico. Volví al hotel a eso de la una. A las dos comí y luego dormí la siesta. Por la tarde pasé dos horas en la piscina del hotel nadando y tomando el sol. También charlé un rato con el marido de la señora Vázquez, un tipo reservado y poco hablador.

### ACTIVIDAD 2.

Antonio Pérez habló con la señora Vázquez por la mañana, durante el desayuno. Charló con su marido por la tarde, en la piscina del hotel.

Saludó al recepcionista al salir del hotel por la mañana.

Vio a una chica joven en el parque cuando se sentó en un banco al lado de ella.

Se fue a la piscina después de comer.

Antes de echarse la siesta, comió.

### ACTIVIDAD 3.

	Maria	Carmen	Pedro	Ángel	Mercedes	Ricardo
Juan José	a eso de las 10.00 los dos nadaron en la piscina	a eso de las 15.30 estuvieron en el bar "El agua"	20.00, vieron una película en el cine "Esmeralda"	16.00, estuvieron en el Parque Central en un concierto	9.00, estuvieron en el parque, Juan en bici	11.30, los dos hicieron yoga con el doctor Alfonso Relajado
	Maria	17.00, estuvieron en el bar "El cóndor pasa"	a eso de las 18.00 jugaron al mini-golf en "Montevideo"	9.10, se cruzaron en la recepción del hotel	19.00, las dos patinaron en el parque central	12.10, los dos estuvieron en el aparcamiento
	Carmen	8.15, se cruzaron en la recepción del hotel	a eso de las 9.15 desayunaron en el restaurante del hotel	a eso de las 18.30 estuvieron en el banco	a eso de las 11.00 estuvieron en la Oficina de Correos	
	Pedro	a eso de las 10.00 estuvieron en el bar "La Golondrina"	a eso de las 10.00, jugaron al tenis en el mismo lugar	14.00, jugaron al tenis en el mismo lugar	a eso de las 13.00 estuvieron en el Parque Central	
	Ángel		10.45, montaron a caballo en el club "Apollo"	10.45, montaron a caballo en el club "Apollo"	21.30, cenaron en el restaurante del hotel	
	Mercedes				a eso de las 24.00 estuvieron en "La Reina de Cuba"	



# EL FUTURO DE LA TIERRA

por IRENE GREEN QUINTANA

**RESUMEN:** La presente unidad tiene como objetivo la familiarización de los alumnos con el tema de los diferentes tipos de contaminación. Asimismo, se pretende que los estudiantes sean capaces de comprender información que aparece en la prensa sobre el tema y tomar conciencia del impacto que tienen sus hábitos en su entorno.

**ETIQUETAS:** vocabulario A2, B1.

**NIVEL:** A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia.

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria.

**OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:**

**LEXICALES:** aprender vocabulario y expresiones relacionados con los distintos tipos de contaminación, sus causas, consecuencias y sus posibles soluciones.

**GRAMATICALES:** utilizar correctamente los recursos gramaticales que poseen los alumnos para realizar las actividades previstas.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:** saber utilizar correctamente el vocabulario aprendido en la unidad. Poder comprender titulares de prensa acerca del tema tratado. Elaborar un test.

**DESTREZAS:** expresión oral, interacción oral, comprensión escrita y expresión escrita.

**DURACIÓN:** dos sesiones de 45 minutos, preferiblemente seguidas.

**MATERIALES:** la HOJA DE TRABAJO adjunta.

## PROCEDIMIENTO:

1. Antes de comenzar, los alumnos miran el dibujo que aparece en primer lugar. El profesor les hace la pregunta que aparece en la HOJA DE TRABAJO y entre todos la comentan.
2. Por parejas, realizar la ACTIVIDAD 1.
3. Individualmente hacer la ACTIVIDAD 2 y luego poner los resultados en común con el compañero.
4. Realizar individualmente la ACTIVIDAD 3. Se corregirá entre todos.
5. En grupos de 3 realizar la ACTIVIDAD 4. Hacer una puesta en común. Es conveniente que el profesor anote en la pizarra todo el vocabulario que vaya saliendo para que así puedan realizar sin problema la siguiente actividad.
6. Contestan a las preguntas del test en grupos de 3 o 4 personas. Luego, una persona de cada grupo tiene que hablar con personas de otros grupos y anotar las respuestas de sus compañeros. Se hace una puesta en común.

## HOJA DE TRABAJO



Fuente de la imagen: <http://www.tecnozono.com/images/cofcof.jpg>  
(Última consulta: 15 de junio de 2012)

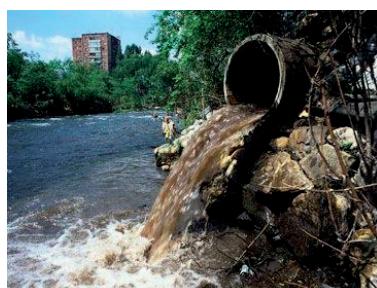
*¿Qué le pasa a la Tierra? ¿Por qué?*

### ACTIVIDAD 1.

¿Conoces el nombre para cada uno de estos tipos de contaminación? Pon al lado de cada una las causas por las que piensas que se producen.



Fuente de la imagen: [http://2.bp.blogspot.com/\\_T9wwWpyt4Q/TDMoht2nQ3I/AAAAAAAACcc/J256MQKPdRY/s1600/Humo+Contaminaci%C3%B3n.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_T9wwWpyt4Q/TDMoht2nQ3I/AAAAAAAACcc/J256MQKPdRY/s1600/Humo+Contaminaci%C3%B3n.jpg)  
(Última consulta: 15 de junio de 2012)



Fuente de la imagen: [http://lacomunidad.elpais.com/blogfiles/cortesamador/contaminacion\\_agua\\_salada.jpg](http://lacomunidad.elpais.com/blogfiles/cortesamador/contaminacion_agua_salada.jpg)  
(Última consulta: 15 de junio de 2012)



Fuente de la imagen: <http://www.tecnozono.com/images/contaminacion-radioactiva.jpg>  
(Última consulta: 15 de junio de 2012)



Fuente de la imagen: [http://2.bp.blogspot.com/-e1RSBvF\\_Jtk/UABaIBALYsI/AAAAAAAADM/s1600/contaminacion-auditiva.gif](http://2.bp.blogspot.com/-e1RSBvF_Jtk/UABaIBALYsI/AAAAAAAADM/s1600/contaminacion-auditiva.gif)  
(Última consulta: 15 de junio de 2012)

## ACTIVIDAD 2.

¿Cuáles piensas que son las consecuencias de estos tipos de contaminación? Busca las respuestas en los titulares y después, con tu compañero completa la lista.

**El humo del tráfico mata más que los accidentes.**

**Disminuye el agujero de la capa de ozono en la Antártida.**

**Hallados miles de peces muertos en el Tajo.**

**La lluvia ácida afecta a uno de cada cinco árboles europeos.**

**La UE decide prolongar el control de radioactividad de los alimentos importados de Japón.**

**Un problema que causa estrés, agresividad y pérdida de oído**

### ACTIVIDAD 3.

Coloca las palabras del recuadro en el hueco que corresponda.

sordera	corto	oído	pitido
ruido (x2)	auditivo	sueño	construcción

### LA CONTAMINACIÓN ACÚSTICA

Malestar, estrés, trastornos del \_\_\_\_\_, conductas agresivas o pérdida de \_\_\_\_\_. Éstas son algunas de las consecuencias que los médicos han detectado en las personas que sufren un exceso de \_\_\_\_\_. Una de las consecuencias más comunes es el daño en el aparato \_\_\_\_\_. El doctor Pedro Jiménez Villarejo, jefe de la Unidad de Otorrinos del Hospital Reina Sofía de Córdoba, destaca que el exceso de \_\_\_\_\_ puede suponer traumatismos acústicos agudos o crónicos.

El agudo aparece por la exposición a un ruido intenso durante un período \_\_\_\_\_ de tiempo, por ejemplo, un disparo. El \_\_\_\_\_, señala Jiménez, es el "más frecuente". Su origen está en la exposición prolongada a sonidos de más de 70 u 80 decibelios. "Por ejemplo, los ruidos en discotecas o en profesiones como la \_\_\_\_\_", añade.

El paciente comienza a sentir un pequeño \_\_\_\_\_ en el oído. Luego, se produce una pequeña \_\_\_\_\_. Con el tiempo, además de aumentar la sordera, el enfermo empieza a sufrir otros síntomas como "el aturdimiento, la alteración, la falta de atención o el nerviosismo".

Autor: Planelles, 2006

### ACTIVIDAD 4.

Pequeños grandes gestos. En grupos, vais a pensar al menos 5 gestos que podemos hacer en nuestra vida cotidiana para frenar la contaminación. (Piensa al menos 5 gestos para cada tipo de contaminación).

### ACTIVIDAD 5.

¿Y tú? ¿Cuánto contaminas? Ahora vas a crear un test para saber cuánto contaminan tus compañeros. Formula un mínimo de 8 preguntas.

Ejemplo: Normalmente, ¿te duchas o te bañas?

## HOJA DE RESPUESTAS

### ACTIVIDAD 1.

1. Contaminación del aire: Emisión de gases contaminantes, de CO<sub>2</sub>, humo de los coches, de las fábricas, etc.
2. Contaminación del agua/ hídrica: Vertidos de petróleo, vertido de residuos contaminantes, etc.
3. Contaminación nuclear: residuos nucleares, accidentes de centrales nucleares, mal uso de la electricidad producida con energía nuclear, etc.
4. Contaminación acústica: música alta, tráfico, sirenas, obras, etc.

### ACTIVIDAD 2.

- a. El humo mata (enfermedades pulmonares, cáncer, asma, alergias...)
- b. El agujero de la capa de ozono
- c. Muerte de especies (flora y fauna)
- d. La lluvia ácida.
- e. Presencia de radioactividad en alimentos.
- f. Estrés, agresividad y pérdida de oído.

### ACTIVIDAD 3.

Malestar, estrés, trastornos del sueño, conductas agresivas o pérdida de oído. Éstas son algunas de las consecuencias que los médicos han detectado en las personas que sufren un exceso de ruido. Una de las consecuencias más comunes es el daño en el aparato auditivo. El doctor Pedro Jiménez Villarejo, jefe de la Unidad de Otorrinos del Hospital Reina Sofía de Córdoba, destaca que el exceso de ruido puede suponer traumatismos acústicos agudos o crónicos.

El agudo aparece por la exposición a un ruido intenso durante un período corto de tiempo, por ejemplo, un disparo. El crónico, señala Jiménez, es el "más frecuente". Su origen está en la exposición prolongada a sonidos de más de 70 u 80 decibelios. "Por ejemplo, los ruidos en discotecas o en profesiones como la construcción", añade.

El paciente comienza a sentir un pequeño pitido en el oído. Luego, se produce una pequeña sordera. Con el tiempo, además de aumentar la sordera, el enfermo empieza a sufrir otros síntomas como "el aturdimiento, la alteración, la falta de atención o el nerviosismo".

Autor: Planelles, 2006

## BIBLIOGRAFÍA

PLANELLES, Manuel (2006): "Contaminación acústica", (en línea), *El País*. Disponible en: [http://elpais.com/diario/2006/03/26/andalucia/1143328925\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/03/26/andalucia/1143328925_850215.html) (Última consulta: 26 de junio de 2012).

# ADICCIONES DEL SIGLO XXI

por IRENE GREEN QUINTANA

**RESUMEN:** La presente unidad tiene como objetivo la familiarización del alumno con el vocabulario relacionado con las adicciones de los tiempos actuales, especialmente con el mundo de las drogas. Además, los estudiantes deberán ser capaces de aconsejar a personas que padecen este tipo de problemas y de prevenir a otras personas a través de una campaña de concienciación social.

**ETIQUETAS:** vocabulario A2, B1.

**NIVEL:** A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia.

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria.

## OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:

**LEXICALES:** Aprender vocabulario y expresiones relacionados con las adicciones actuales, con un especial hincapié en el mundo de las drogas. **GRAMATICALES:** Utilizar correctamente los recursos gramaticales que poseen los alumnos para realizar las actividades previstas. Se hará especial énfasis en las construcciones que se utilizan para dar consejos.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:** Saber utilizar correctamente el vocabulario aprendido en la unidad. Poder interpretar el mensaje de una canción. Ser capaces de dar consejos a personas con problemas. Crear un eslogan.

**DESTREZAS:** comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral, comprensión escrita y expresión escrita.

**DURACIÓN:** dos sesiones de 45 minutos, preferiblemente seguidas.

**MATERIALES:** la HOJA DE TRABAJO adjunta y un vídeo (ANEXO 1).

## PROCEDIMIENTO:

1. Los alumnos individualmente realizan la ACTIVIDAD 1. Luego comprueban en parejas sus respuestas.
2. Hacer una puesta en común con el resto de la clase y en parejas realizan la ACTIVIDAD 2.

3. Se les da 2 minutos para pensar la respuesta a la ACTIVIDAD 3. y después se hace una puesta en común.
4. Realizar la ACTIVIDAD 4.a. en parejas y comentar entre todos la ACTIVIDAD 4.b.
5. Realizar 4.c. individualmente antes de escuchar la canción. Se comprobarán las respuestas al escuchar la canción, que se pondrá dos veces si hiciera falta.
6. El profesor irá guiando a los alumnos para analizar entre todos el significado de la canción y poder responder a las preguntas de 4.d.
7. Antes de realizar la ACTIVIDAD 5., sería conveniente repasar las estructuras que se utilizan para dar consejos. P.ej. Yo en tu lugar..., Si fuera tú..., Sería bueno que.., etc.
8. Se cambia de parejas y los alumnos realizan la ACTIVIDAD 5. Se hace una puesta en común.
9. En grupos de 4 realizan la ACTIVIDAD 6. y, por último, cada grupo presenta su eslogan a la clase.

## HOJA DE TRABAJO

### ACTIVIDAD 1.

Estas son las llamadas “adicciones del siglo XXI”. ¿Puedes ponerles nombre?



----- el alcohol -----



-----



-----

-----

-----



-----

-----

-----



-----

Fuentes de las imágenes de la actividad por orden de aparición:

<http://scienceprogressaction.org/intersection/wpcontent/uploads/2012/03/alcohol.jpg>.

(Última consulta:28 de junio de 2012)

<http://www.definicionabc.com/wp-content/uploads/drogas.jpg> (Última consulta:28 de junio de 2012)

<http://vampida.files.wordpress.com/2012/04/tabaco.jpg> (Última consulta:28 de junio de 2012)

<http://dietasana.com.es/wp-content/uploads/2010/09/dietas.jpg> (Última consulta:28 de junio de 2012)

<http://www.zwatecnologia.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/05/compras-por-impulso.jpg>

(Última consulta:28 de junio de 2012)

<http://123i.pl/wp-content/uploads/2010/11/internetk.jpg> (Última consulta:28 de junio de 2012)

<http://www.minutodigital.com/wp-content/uploads/telefonos.jpg> (Última consulta:28 de junio de 2012)

<http://moviespics.wcgame.ru/video-juegos.html> (Última consulta:28 de junio de 2012)

<http://www.casinosonline.es/blog/wp-content/uploads/ventajas-juegos-de-azar.jpg>

(Última consulta:28 de junio de 2012)

## **ACTIVIDAD 2.**

¿Qué enfermedades o trastornos están relacionados con cada una de estas adicciones? ¿Hay algún sector de la sociedad que sea más propenso a padecerlo?

Por ejemplo: Alcohol - alcoholismo - jóvenes, hombres mayores,

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

## **ACTIVIDAD 3.**

¿Por qué piensas que se llaman las adicciones del siglo XXI? ¿Hay algunas que existieran ya antes? ¿Cuáles son las más recientes?

#### ACTIVIDAD 4.

##### A. Relaciona las siguientes palabras con sus definiciones

- |                     |                       |
|---------------------|-----------------------|
| 1. una raya         | a. loco, fuera de sí  |
| 2. coca             | b. hueso de la nariz  |
| 3. estar exiliado   | c. tomar              |
| 4. administrarse    | d. cocaína            |
| 5. desquiciado      | e. no valer para nada |
| 6. tabique          | f. porción de cocaína |
| 7. estar acabado    | g. ser adicto         |
| 8. estar enganchado | h. expatriado         |

B. A continuación vamos a escuchar una canción del grupo español Estopa, que se titula “Exiliado en el lavabo”. ¿A qué piensas que puede hacer referencia este título?

##### C. Completa la canción con las palabras del recuadro

sangre	gramos	ojos	novia
eso	mando	aire	blanco

Con la cabeza metida en el váter  
debes llevar unas horas dormido sin \_\_\_\_\_.

La última raya de coca  
ensuciaba en espejo volcado.

Y en el suelo gotas de \_\_\_\_\_  
porque un grumo te ha cortado.

Dime cómo ves el \_\_\_\_\_  
exiliado en cada lavabo,  
contando cada minuto,  
administrándote los \_\_\_\_\_.

Dime cómo ves mi cara  
desde tus \_\_\_\_\_ desquiciados.

Dime cómo huele el viento  
desde tu tabique \_\_\_\_\_.

He venido a contarte  
que tu \_\_\_\_\_ te ha dejado,  
que ya no le funcionas,

que estás acabado.  
Me ha dicho que cuando te vea  
te dé un \_\_\_\_\_.  
Creo que soy el único que sigue a tu lado.

Dime cómo ves el \_\_\_\_\_  
exiliado en cada lavabo,  
contando cada minuto,  
administrándote los \_\_\_\_\_.  
Dime cómo ves mi cara  
desde tus \_\_\_\_\_ desquiciados.  
Dime cómo huele el viento  
desde tu tabique \_\_\_\_\_.

Anda, ¡tira \_\_\_\_\_!  
Subámonos al tejado y cuenta,  
cuéntame lo que quieras.  
Cuéntame que estás enganchado  
y dime cómo ves el \_\_\_\_\_ exiliado en el lavabo.  
Exiliado en el lavabo.

Autor: Estopa (1999)

D. ¿Qué problema tiene el protagonista de la canción? ¿Qué cosas le han pasado? ¿Por qué piensas que el autor ha escrito esta canción?

#### ACTIVIDAD 5.

Vamos a volver a las adicciones de la primera actividad. Imagina que eres amigo de una persona que tiene alguna de estas adicciones. ¿Qué razones le darías para que lo dejara? Tienes que pensar en al menos tres buenas razones para cada una de ellas.

#### ACTIVIDAD 6.

Elige una de las adicciones que has trabajado en el ejercicio anterior. Imagina que el Ministerio de Sanidad os ha encargado que hagáis una campaña para esta adicción. Inventa un eslogan.

## HOJA DE RESPUESTAS

### ACTIVIDAD 1.

1. Alcohol
2. Drogas
3. Tabaco
4. Dieta
5. Compras
6. Internet
7. Teléfono móvil
8. Videojuegos
9. Trabajo
10. Juegos de azar

### ACTIVIDAD 2.

1. Alcoholismo
2. Drogadicción
3. Tabaquismo
4. Anorexia, bulimia.
5. Adicción a las compras
6. Adicción a Internet
7. Adicción a los móviles
8. Adicción a los videojuegos
9. Adicción al trabajo
10. Ludopatía

### ACTIVIDAD 3.

Se llaman del siglo XXI porque todavía están todas presentes en la actualidad. Las que son completamente nuevas son la adicción a Internet, a los móviles y a los videojuegos.

### ACTIVIDAD 4.A.

1-f, 2- d, 3-h, 4-c, 5-a, 6-b, 7-e, 8-g

### ACTIVIDAD 4.C.

Con la cabeza metida en el wáter  
debes llevar unas horas dormido sin aire.  
La última raya de coca  
ensuciaba en espejo volcado.  
Y en el suelo gotas de sangre  
porque un grumo te ha cortado.

Dime cómo ves el mundo

exiliado en cada lavabo,  
contando cada minuto,  
administrándote los **gramos**.

Dime cómo ves mi cara  
desde tus **ojos** desquiciados.  
Dime cómo huele el viento  
desde tu tabique **blanco**.

He venido a contarte  
que tu **novia** te ha dejado,  
que ya no le funcionas,  
que estás acabado.

Me ha dicho que cuando te vea  
te dé un **abrazo**.

Creo que soy el único que sigue a tu lado.

Dime cómo ves el **mundo**  
exiliado en cada lavabo,  
contando cada minuto,  
administrándote los **gramos**.

Dime cómo ves mi cara  
desde tus **ojos** desquiciados.  
Dime cómo huele el viento  
desde tu tabique **blanco**.

Anda, ¡tira eso!  
Subámonos al tejado y cuenta,  
cuéntame lo que quieras.

Cuéntame que estás enganchado  
y dime cómo ves el **mundo** exiliado en el lavabo.  
Exiliado en el lavabo.

## ANEXO 1

Enlace de Youtube para la canción:

<https://www.youtube.com/watch?v=VZv9wiG5uYg>

(Última consulta: 30 de junio de 2012)

# LO HAGO PARA QUE NO ME DIGAS QUE NO HAGO NADA

## ACTIVIDADES DE FIJACIÓN Y REPASO DE LAS ORACIONES FINALES

por AGNIESZKA DUDZIAK-SZUKAŁA

**RESUMEN:** El objetivo de la unidad es repasar y fijar el uso del modo subjuntivo en las oraciones finales en el presente y pasado. Incluye las actividades de reflexión lingüística, ejercicios estructurales, ejercicios semiabiertos escritos u orales, además una actividad comunicativa que consiste en adivinar objetos o personas descritos. Las actividades están destinadas a los alumnos de la escuela secundaria del nivel B1/B2.

**ETIQUETAS:** gramática, B1/B2, oraciones finales.

**NIVEL:** B1/B2 del Marco Común Europeo de Referencia.

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria.

**OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:** GRAMATICALES: fijación y repaso del modo subjuntivo en las oraciones finales.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:** saber expresar finalidad de cosas, personas, acciones.

**DESTREZAS:** expresión oral, comprensión auditiva.

**DURACIÓN:** 90 minutos.

**MATERIALES:** la hoja de trabajo adjunta, tarjetas para recortar (ANEXO).

### PROCEDIMIENTO:

1. El profesor presenta el objetivo de la clase: recursos para expresar finalidad. Reparte las HOJAS DE TRABAJO y pide a los alumnos que lean el título que encabeza las actividades. Pregunta cuál es el nexo que expresa finalidad.
2. Los alumnos realizan la ACTIVIDAD 1 en la que hay que reflexionar sobre dos parejas de oraciones finales. El profesor pregunta qué modos verbales aparecen en estos dos grupos y pide la explicación del uso del subjuntivo y del infinitivo. Confirma las respuestas correctas.

3. Los alumnos realizan la ACTIVIDAD 2 en la que de nuevo hay que reflexionar sobre dos parejas de oraciones finales. El profesor pregunta qué modos verbales aparecen en estos dos grupos y pide la explicación del uso del subjuntivo y del indicativo. Confirma las respuestas correctas.
4. Los alumnos realizan la ACTIVIDAD 3 en la que completan las frases con la forma correcta del verbo para reforzar los conocimientos gramaticales repasados en las actividades anteriores. Se puede pedir a los alumnos que expliquen el uso de cada modo verbal.
5. Los alumnos realizan la ACTIVIDAD 4 que consta de dos fases. En la primera completan las frases con el verbo en el modo adecuado y en la segunda subrayan otros nexos para expresar finalidad. Para fijar los nexos, los alumnos los escriben en la línea de abajo.
6. Los alumnos realizan la ACTIVIDAD 5 en la que tienen que dar respuestas rápidas a las preguntas hechas por el profesor. Se divide la clase en grupos de cuatro personas. El profesor, por turno, hace a cada grupo una pregunta de la lista elegida al azar. Los alumnos tienen cinco segundos para dar una respuesta utilizando, cuando sea posible, las oraciones finales. Una variante de esta actividad consiste en alargar el tiempo de elaboración de respuestas y exigir tres respuestas diferentes a cada pregunta hecha por el profesor. También se pueden descartar las respuestas obvias y premiar solo las más inesperadas y creativas.
7. Los alumnos realizan la ACTIVIDAD 6 que consiste en reflexionar sobre dos grupos de frases. En el primero, la misma oración final aparece como subordinada y no sufre ningún cambio verbal; en el segundo grupo la misma oración aparece en la subordinada con un cambio verbal. El profesor pide a los alumnos que expliquen este cambio verbal y confirma las respuestas correctas.
8. Los alumnos realizan la ACTIVIDAD 7 que consiste en completar las frases con el verbo en el modo y tiempo adecuados para reforzar los conocimientos repasados en la actividad anterior.
9. La última ACTIVIDAD 8 es un juego que consiste en adivinar qué persona, cosa o animal tienen en su dibujo los demás alumnos. El profesor recorta y reparte los dibujos del ANEXO. Cada alumno recibe un dibujo y busca tres utilidades a la persona, cosa o animal que tiene. Luego dice a sus compañeros para qué lo llevaría a casa utilizando las oraciones finales.

## HOJA DE TRABAJO

**Lo hago para que no me digas que no hago nada.**  
Expresar finalidad

### ACTIVIDAD 1.

Observa estas frases. ¿Qué modo verbal aparece?

*Te lo explico para que lo sepas.  
Me ha pedido que venga.*

¿Y en estas?

*Le llama para saber si viene o no.  
Ha pedido dinero a sus padres para comprarse un coche.*

¿Sabes explicar la diferencia a tus compañeros?

### ACTIVIDAD 2.

Observa estas frases. ¿Qué modos verbales aparecen? ¿Sabes explicar la diferencia?

*Te llamo para que compres carne.  
Te llamo para que se lo preguntes.*      *¿Para qué compras tanta carne?  
No sé por qué me lo preguntas.*

Autora: HERNÁNDEZ MERCEDES, M<sup>a</sup> Pilar (2006)

### ACTIVIDAD 3.

Completa las frases con los verbos en el modo adecuado.

1. Sus padres lo han mandado a Francia para que (aprender)..... francés.
2. ¿Para qué (comprar, tú)..... tantas cebollas?
3. Tenemos que llamar a Ana para que (salir)..... más de casa.
4. Alquilaremos el piso en Madrid para (estar)..... cerca de nuestros amigos.
5. Te llamo para que me (contar)..... toda la verdad.

Autora: HERNÁNDEZ MERCEDES, M<sup>a</sup> Pilar (2006)

### ACTIVIDAD 4.

Completa las frases y subraya todas las expresiones de finalidad.

1. Los he convocado con el propósito de que las cosas (aclararse) ..... de una vez.
2. Me he comprado ese abrigo con vistas a (usarlo)..... el próximo invierno.
3. Está actuando así con vistas a que le (ascender, ellos) .....
4. La nueva legislación se aplicará a efectos de que (solventarse)..... las insuficiencias de la anterior.
5. He subido a casa a (coger) ..... los documentos que me faltaban.
6. Voy al taller a que me (arreglar) ..... el coche.

7. Ponle la chaqueta al niño que no (quedarse) ..... frío.
8. Te voy a leer el reglamento a fin de que (saber) ..... cómo comportarte.
9. Iré a verle con la intención de que (hacer, nosotros) ..... las paces.

Autora: HERNÁNDEZ MERCEDES, M<sup>a</sup> Pilar (2006)

**Escribe las expresiones subrayadas.**

.....

.....

### **ACTIVIDAD 5.**

**En grupos contestad libremente a estas preguntas. Tenéis 5 segundos para responder a cada pregunta.**

¿Para qué los padres castigan a sus hijos?

.....

¿Para qué se atormenta a los estudiantes con los ejercicios gramaticales?

.....

¿Para qué los profes les hacen a los estudiantes escribir pruebas?

.....

¿Para qué las mujeres se ponen minifaldas y se maquillan?

.....

¿Para qué los chicos trabajan músculos?

.....

¿Para qué se hace trabajar a la gente?

.....

¿Para qué brilla el sol?

.....

¿Para qué los perros muerden?

.....

¿Para qué usáis Internet?

.....

¿Para qué hay que ir al dentista?

.....

¿Para qué existen universidades?

.....

¿Para qué es bueno que haya mucho verde?

.....

¿Para qué haces este ejercicio?

.....

¿Para qué los alumnos a veces les contestan mal a los profes?

.....

¿Para qué algunos alumnos siempre dibujan algo en sus cuadernos durante las clases?

.....

Autora: HERNÁNDEZ MERCEDES, M<sup>a</sup> Pilar (2006)

## ACTIVIDAD 6.

Observa estos dos grupos de frases. ¿Qué modo verbal aparece en cada grupo? ¿Y qué tiempo? ¿A qué se debe la diferencia entre estos dos grupos?

Llevo los documentos para que los **firme** el responsable  
¡Lleva los documentos para que los **firme** el responsable!  
He llevado los documentos para que los **firme** el responsable.  
Voy a llevar los documentos para que los **firme** el responsable.  
Llevaré los documentos para que los **firme** el responsable.

pero:

Llevé los documentos para que los **firmara/firmase** el responsable.  
Llevaba los documentos para que los **firmara/firmase** el responsable.  
Llevaría los documentos para que los **firmara/firmase** el responsable.

Autora: HERNÁNDEZ MERCEDES, M<sup>a</sup> Pilar (2006)

## ACTIVIDAD 7.

Completa las frases con el tiempo y modo adecuado.

1. Descolgó el teléfono a fin de que no le (molestar) ..... nadie.
2. Fueron al departamento de inglés a fin de que les (explicar, ellos) ..... el examen.
3. Le mandé un correo para que (saber, ella) ..... dónde habíamos quedado.
4. Cortaron los árboles delante de mi casa para que (tener, yo) ..... más luz.
5. Bajó (a) por leche para que su madre (poder) ..... preparar arroz con leche.
6. Llegamos muy pronto para que no nos (vender, ellos) ..... las peores entradas.
7. Hablé con mi profesor con el propósito de que me (aconsejar) ..... en los estudios.
8. El año pasado fui a una academia a fin de que me (preparar, ellos) ..... para el examen.

Autora: HERNÁNDEZ MERCEDES, M<sup>a</sup> Pilar (2006)

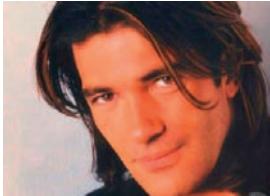
## ACTIVIDAD 8.

Cada uno de vosotros tiene un dibujo con un objeto, una persona, un animal. No puedes mirar las tarjetas de tus compañeros. Búscate tres utilidades a la persona, objeto, animal que tienes y explica a tus compañeros para qué te lo llevarías a casa.

Ejemplo (David Beckham): *Me lo llevaría a casa para que me enseñara jugar al fútbol y cuidar el peinado y para que mis amigas se murieran de envidia.*

Autora: IGLESIAS CASAL, Isabel y María PRIETO GRANDE (1998)

## ANEXO

		
		
		
		
	 Un sombrero para hacerse invisible	 tu doble

Fuentes de imágenes por orden de aparición (fecha de consulta 01.07.2012):

[www.taringa.net](http://www.taringa.net)  
[www.blog.educastur.es](http://www.blog.educastur.es)

[www.931amor.com](http://www.931amor.com)  
[www.lamega.com](http://www.lamega.com)

[www.caperucita.com](http://www.caperucita.com)  
[www.escuela23de10.blogspot.com](http://www.escuela23de10.blogspot.com)

www.gatosgraciosos.com www.losmiñicuentos.wordpress.com www.robertolopez.biz	www.hiclasswallpapers.com www.elbloginfantil.com www.eska.salon24.pl	www.brielco.net www.es.123rf.com www.arnoldbuzdygan.com
--	--	---

## HOJA DE RESPUESTAS

### ACTIVIDAD 3.

1. Sus padres lo han mandado a Francia para que aprenda francés.
2. ¿Para qué has comprado tantas cebollas?
3. Tenemos que llamar a Ana para que salga más de casa.
4. Alquilaremos el piso en Madrid para estar cerca de nuestros amigos.
5. Te llamo para que me cuenten toda la verdad.

### ACTIVIDAD 4.

1. Los he convocado con el propósito de que las cosas se aclaren de una vez.
2. Me he comprado ese abrigo con vistas a usarlo el próximo invierno.
3. Está actuando así con vistas a que le asciendan.
4. La nueva legislación se aplicará a efectos de que se solventen las insuficiencias de la anterior.
5. He subido a casa a coger los documentos que me faltaban.
6. Voy al taller a que me arreglen el coche.
7. Ponle la chaqueta al niño que no se quede frío.
8. Te voy a leer el reglamento a fin de que sepas cómo comportarte.
9. Iré a verle con la intención de que hagamos las paces.

### ACTIVIDAD 5.

Respuesta libre.

### ACTIVIDAD 7.

1. Descolgó el teléfono a fin de que no le molestara nadie.
2. Fueron al departamento de inglés a fin de que les explicaran el examen.
3. Le mandé un correo para que supiera dónde habíamos quedado.
4. Cortaron los árboles delante de mi casa para que tuviera más luz.
5. Bajó (a) por leche para que su madre pudiera preparar arroz con leche.
6. Llegamos muy pronto para que no nos vendieran las peores entradas.
7. Hablé con mi profesor con el propósito de que me aconsejara en los estudios.
8. El año pasado fui a una academia a fin de que me prepararan para el examen.

### ACTIVIDAD 8.

Respuesta libre.

## BIBLIOGRAFÍA

- HERNÁNDEZ MERCEDES, M<sup>a</sup> Pilar (2006): *Tiempo para practicar el Indicativo y el Subjuntivo*, Madrid: Edelsa.
- IGLESIAS CASAL, Isabel y María PRIETO GRANDE (1998): *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid: Edinumen.



# INSTRUCCIONES PARA SUBIR UNA ESCALERA

## DE JULIO CORTÁZAR

por JORGE MARTÍNEZ JIMÉNEZ

**RESUMEN:** Con esta actividad se pretende conocer al escritor Julio Cortázar y acercar todo su mundo al estudiante. Para ello se propone realizar una serie de actividades con su relato *Instrucciones para subir una escalera* de su libro *Historia de cronopios y fama*, tanto de interpretación sobre los textos, léxicas y gramaticales, como de escritura creativa.

**ETIQUETAS:** B2, literatura hispanoamericana, hipótesis, instrucciones, cronopios, famas, imperativo, forma impersonal, composición.

**NIVEL:** B2 del Marco Común Europeo de Referencia.

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria.

**OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:**

- **GRAMATICALES:** imperativo, formas impersonales.
- **LEXICALES:** partes de un objeto.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:** hacer descripciones físicas y de carácter a través de expresiones de hipótesis, hacer descripciones de objetos, describir acciones.

**OBJETIVOS CULTURALES:** literatura hispanoamericana del s. XX.

**DESTREZAS:** comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral e interacción entre alumnos y alumnos-profesor.

**DURACIÓN:** dos sesiones de 60 minutos (aproximadamente).

**MATERIALES:** hojas de actividades adjuntas.

## PROCEDIMIENTO:

1. La actividad comienza con el ejercicio 1. El profesor pregunta a los alumnos de manera plenaria si conocen al escritor Julio Cortázar, si conocen algunos de sus libros o los han leído. Se propone, a continuación, a partir de las fotografías del cuadernillo que hagan hipótesis sobre su vida: dónde vivía, con quién, en qué países, etc. En esta actividad el profesor procurará que los alumnos empleen las expresiones de hipótesis más comunes: *es posible que, es probable que, a lo mejor, quizá*, etc. **Duración: 5 minutos.**
2. La actividad 2 tiene como fin que los alumnos elaboren en parejas una pequeña biografía con los datos más importantes del autor a partir de los enlaces *web* propuestos. Si no se dispone de sala multimedia con ordenadores suficientes y conexión a Internet, puede realizarse mediante la lectura en el aula de la versión impresa de las mismas biografías que se encuentran en estas páginas web. Tras su elaboración, se leen algunas de ellas. **Duración 15 minutos.**
3. En la actividad 3 los estudiantes verán y escucharán una entrevista realizada a Cortázar. Posteriormente, se completarán las preguntas de comprensión. Antes de visualizar la entrevista, se propone que los estudiantes las lean. **Duración 10 minutos.**
4. Teniendo en cuenta la descripción que ha hecho Cortázar de los cronopios en la entrevista que han visualizado en el ejercicio anterior, los alumnos realizan un dibujo de los mismos en parejas. Posteriormente, los muestran ante la clase y explican por qué los han dibujado de esa manera. **Duración 5 minutos.**
5. En el ejercicio 5 los alumnos responden de manera plenaria y oral a las preguntas propuestas. Este ejercicio servirá para familiarizarlos más concretamente con el tema del texto y el posible vocabulario que pueda aparecer. **Duración 5 minutos.**
6. El siguiente ejercicio de vocabulario tiene como propósito familiarizar a los estudiantes con las palabras que aparecerán posteriormente en la lectura. Puede proponerse por parejas o de manera individual que completen el cuadro. A continuación, el profesor dará las soluciones. **Duración: 3 minutos.**
7. Comprensión auditiva. En el ejercicio 7 se propone completar de manera individual las palabras que faltan de la primera parte del texto con la definición que nos da Cortázar del término “escalera” a partir de la siguiente audición. Después, se corregirá de manera plenaria y se procederá la lectura completa. El profesor aclarará las posibles dudas en relación al vocabulario. **Duración: 5 minutos.**

## SEGUNDA SESIÓN

8. Comenzamos la segunda sesión de la actividad con la lectura de la segunda parte del texto de *Instrucciones para subir una escalera*. Solucionados los posibles problemas de vocabulario, se realiza la pregunta de comprensión de manera plenaria. **Duración: 15 minutos.**
9. El ejercicio 9 tiene como fin recordar y repasar las formas del imperativo afirmativo y negativo. El profesor pedirá a los alumnos que pongan ejemplos del mismo en diversas situaciones. **Duración: 10 minutos.**

10. En el ejercicio 10, los alumnos visualizan dos pequeños montajes audiovisuales basados en el texto. Después, se realiza la pregunta sobre los mismos de manera plenaria a toda la clase. **Duración: 10 minutos.**

11. Se realiza el ejercicio 11 en relación con el imperativo de manera individual. Posteriormente, el profesor comprueba las respuestas de manera plenaria. **Duración: 10 minutos.**

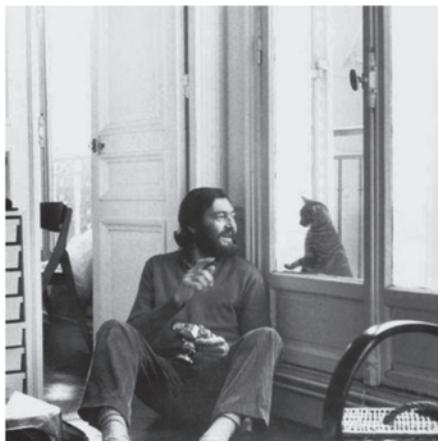
12. Por último, se propone que los estudiantes escriban sus propias instrucciones sobre algo. Para tal fin, se anima a que lean *Instrucciones para cantar* e *Instrucciones para dar cuerda a un reloj*, con el fin de introducirles más en el mundo de las “instrucciones” de Cortázar. Este ejercicio puede plantearse en clase o como ejercicio en casa. **Duración: a determinar por el profesor (si se realiza en clase).**

## HOJA DE TRABAJO

### INSTRUCCIONES PARA SUBIR UNA ESCALERA DE JULIO CORTÁZAR

#### ACTIVIDAD 1.

Julio Cortázar está considerado como uno de los mejores y más importantes escritores de la lengua hispana. ¿Has oído hablar de él? ¿Has leído alguno de sus libros? Te presentamos a continuación unas fotografías con cuatro momentos de su vida. Haz hipótesis con tu compañero sobre cómo pudo ser su vida: dónde vivió, con quién, etc.



Fuentes de las imágenes por orden de aparición:

<http://www.notife.com/wblogs/index.php?acc=ficha&idart=89554> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

<http://www.elgusanodelmezcal.com/blog/?tag=julio-cortazar> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=1607> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

<http://www.literatura.us/cgi-sys/suspendedpage.cgi> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

<http://www.elpais.com/fotografia/cultura/Julio/Cortazar/junto/ultima/mujer>

[http://Carol/Dunlop/imagen/principios/anos/elpdiacul/20090407elpepucul\\_12/les/](http://Carol/Dunlop/imagen/principios/anos/elpdiacul/20090407elpepucul_12/les/) (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

## ACTIVIDAD 2.

A continuación, busca con tu compañero en los siguientes enlaces algunos datos sobre su vida y obra y elaborad con ellos una pequeña biografía.

<http://www.juliocortazar.com.ar>

<http://www.me.gov.ar/efeme/cortazar/index.html>

<http://www.epdip.com/escritor.php?id=1607>

## ACTIVIDAD 3.

El relato que vas a leer y trabajar pertenece al libro *Historias de cronopios de famas* de Julio Cortázar. En la siguiente entrevista, el mismo Julio Cortázar habla sobre su libro y qué son los cronopios y famas. Después de visionarla, trata de responder a las preguntas sobre este libro:



[http://www.youtube.com/watch?v=VKm2\\_NkAdiA](http://www.youtube.com/watch?v=VKm2_NkAdiA)

(Última consulta: 12 de noviembre de 2011)

- ¿En qué situación Cortázar se inspiró para crear los cronopios?
- ¿Cómo son los cronopios?

## ACTIVIDAD 4.

Teniendo en cuenta la descripción que hace Cortázar de los cronopios, trata de dibujarlos como los imagines.

¿Sabías que...?

Es costumbre dejar sobre la tumba de Julio Cortázar, que se encuentra en el cementerio de Montparnasse de París, una copa o un vaso de vino y una hoja de papel o un billete de metro con una rayuela dibujada.

Asimismo, en la parte superior de la misma se encuentra la escultura de un cronopio realizada por uno de sus amigos.



Fuente imagen: <http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Julioortazar.JPG>  
(Última consulta: 12 de noviembre de 2011)

## ACTIVIDAD 5.

El relato que vamos a leer se titula *Instrucciones para subir una escalera*.

- ¿Con qué fin crees que se redactan normalmente instrucciones?
- ¿Qué es una escalera? ¿De qué elementos se compone?
- ¿Para qué se utiliza?

## ACTIVIDAD 6.

A continuación te proporcionamos algunas palabras que aparecen en el relato que vamos a leer y trabajar. Relaciona las palabras de la columna de la izquierda con las de la columna de la derecha.

<p>PLEGAR</p> 	<p>ACORTAR</p>
<p>PELDAÑO</p> 	<p>BAJAR</p>
<p>AGACHARSE</p> 	<p>DE LADO</p>
<p>DE COSTADO</p> 	<p>DOBLEAR</p>
<p>PISAR</p> 	<p>ESCALÓN</p>

<p>ABREVIAR</p> <p><b>Sr.</b> <i>c/c</i>  <b>Dra.</b> <i>Av.</i>  <b>etc.</b> <i>Atte.</i></p>	<p>INCLINARSE</p>
<p>DESCENDER</p> 	<p>PONER EL PIE SOBRE ALGO</p>

Fuentes de las imágenes por orden de aparición:

<http://kokycid.blogspot.com/2010/09/agacharse-que-vulgaridad.html> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

<http://colorearyaprender.com/pictogramas-de-acciones-para-imprimir-y-colorear> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

[http://www.down21.org/educ\\_psc/material/librolectura/fichas/material\\_verbos.htm](http://www.down21.org/educ_psc/material/librolectura/fichas/material_verbos.htm) (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

<http://www.ecured.cu/index.php/Abreviaturas> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

<http://www.mailxmail.com/curso-autodefensa-psiquica/bioenergetica>. (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

<http://www.modayhogar.com/nuevo-peldano-de-gran-formato-para-escaleras-sin-juntas-de-venatto> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

<http://www.neumohb.com.ar/actividades%20comunidad.htm> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

## ACTIVIDAD 7.

Antes de leer propiamente las instrucciones para subir una escalera, vamos a leer la primera parte del texto, la definición que nos da Julio Cortázar para la palabra “escalera”. Primeramente, vamos a escuchar un texto leído para completar las palabras que faltan en el mismo. Tras completarlo y corregirlo, leeremos de nuevo el fragmento completo para comprenderlo mejor.

**Texto disponible en:**

<http://www.youtube.com/watch?v=SmHaY1UQGX4&feature=related>

(Última consulta: 12 de noviembre de 2011)

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo\_\_\_\_\_ de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca\_\_\_\_\_ a este plano, para dar paso a una nueva\_\_\_\_\_, conducta que se repite en\_\_\_\_\_ o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables.\_\_\_\_\_ y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se situó un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizá más bellas o\_\_\_\_\_, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

### ACTIVIDAD 8.

Y ahora vamos a leer las instrucciones...

#### *Instrucciones para subir una escalera*

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuídese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Llegando en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

Julio Cortázar, *Historias de cronopios y de famas* (1995)

### ACTIVIDAD 9.

¿Piensas que una persona necesita unas instrucciones como estas para subir una escalera?  
Justifica tu respuesta.

### ACTIVIDAD 10.

Ahora vamos a visualizar dos cortometrajes basados en el texto:

<http://www.youtube.com/watch?v=VkzISrSDIXM&feature=related>



<http://www.youtube.com/watch?v=Rz4wzvDhyu0&feature=related>



¿Cuál de los dos montajes crees que representa mejor el texto? ¿Por qué?

#### ACTIVIDAD 11.

¿Qué tiempo verbal normalmente utilizamos a la hora de dar alguna instrucción u orden? ¿Podrías explicar cómo se forma y cómo se emplea con los pronombres en su forma afirmativa y negativa?

#### ACTIVIDAD 12.

Habráis observado que estas instrucciones se dan de una forma impersonal. Como ya sabemos, cuando damos instrucciones para hacer algo también podemos utilizar el imperativo. A continuación tienes las mismas instrucciones que se han dado en el texto pero formuladas con el imperativo y con un lenguaje un poco más simple. Busca en el texto sus equivalentes.

- Sube las escaleras de frente.

---

---

---

- Mantente de pie, con los brazos colgando, levanta la cabeza sin que los ojos dejen de ver los peldaños superiores al que se pisa y respira lenta y regularmente.

---

---

---

- Levanta el pie derecho.

---

---

---

- Recoge el pie izquierdo, llévalo a la altura del derecho y hazlo seguir hasta colocarlo en el segundo peldaño.

---

---

---

- Repite alternadamente estos movimientos hasta encontrarte en el final de la escalera.

---

---

---

- Sal de ella con un ligero golpe de talón.

---

---

---

### ACTIVIDAD 13.

Para terminar, piensa en algo para lo que realmente no necesitamos instrucciones (cosas que hacemos de manera natural en las que nunca nos hemos instruido y hacemos de modo natural y casi automático. Posteriormente, escribe las instrucciones para realizarlo, como si la persona a las que van dirigidas no conociera nuestro mundo ni nuestra realidad.

Antes de redactar, te proponemos que leas otras instrucciones que nos propone Julio Cortázar en su libro: *Instrucciones para cantar* e *Instrucciones para dar cuerda a un reloj*.

## INSTRUCCIONES PARA CANTAR

Empiece por romper los espejos de su casa, deje caer los brazos, mire vagamente la pared, *olvídense*. Cante una sola nota, escuche por dentro. Si oye (pero esto ocurrirá mucho después) algo como un paisaje sumido en el miedo, con hogueras entre las piedras, con siluetas semidesnudas en cuclillas, creo que estará bien encaminado, y lo mismo si oye un río por donde bajan barcas pintadas de amarillo y negro, si oye un sabor de pan, un tacto de dedos, una sombra de caballo.

Después compre solfeos y un frac, y por favor no cante por la nariz y deje en paz a Schumann.

Julio Cortázar, *Historias de cronopios y de famas* (1995)

## INSTRUCCIONES PARA DAR CUERDA AL RELOJ

Allá en el fondo está la muerte, pero no tenga miedo. Sujete el reloj con una mano, tome con dos dedos la llave de la cuerda, remóntela suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan.

¿Qué más quiere, qué más quiere? Átelo pronto a su muñeca, déjelo latir en libertad, imítelo anhelante. El miedo herrumbra las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus pequeños rubies. Y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa.

Julio Cortázar, *Historias de cronopios y de famas* (1995)

Ahora escribe tu texto:

## **INSTRUCCIONES PARA.....**

## HOJA DE RESPUESTAS

**ACTIVIDAD 1.** Respuesta libre. El profesor procura que los alumnos utilicen adecuadamente aquellas expresiones de hipótesis que ya conocen.

**ACTIVIDAD 2.** Respuesta libre. Se incidirá en el empleo correcto de los tiempos verbales adecuados que se emplean en los textos biográficos.

**ACTIVIDAD 3. ¿En qué situación Cortázar se inspiró para crear los cronopios?**

Cortázar nos cuenta la anécdota de cómo se inspiró para crear a los cronopios, durante el descanso en un concierto al que asistía con sus amigos en un teatro de París en 1952. En ese inmenso teatro de golpe tuvo la sensación de que había en el aire unos personajes cómicos, alegres, una especie de criaturas a las que llamó cronopios.

- **¿Cómo son los cronopios?**

Pequeños, de color verde, como globos.

**ACTIVIDAD 4.** Respuesta libre. El profesor prestará atención si se reflejan en los dibujos algunas de las características comentadas por Cortázar respecto a los cronopios.

**ACTIVIDAD 5. ¿Con qué fin crees que se redactan normalmente instrucciones?**

**Modelo de respuesta:** Las instrucciones se redactan/emplean/crean como normas de uso de un aparato. También las instrucciones se refieren a las órdenes que una persona dicta u obliga a otra.

- **¿Qué es una escalera? ¿Para qué se utiliza?**

**Modelo de respuesta:** Es un lugar o utensilio que emplea para subir o bajar, o para comunicar varios espacios que se encuentran a distintas alturas. También, dependiendo del tipo (pueden ser fijas, móviles, transportables, de cuerda...), sirven para alcanzar un objeto o llegar a una superficie o lugar.

- **¿De qué elementos se compone?**

Se compone de escalones o peldaños. También, dependiendo de la superficie, de rellanos.

**ACTIVIDAD 6.** Plegar-Doblar

Peldaño-Escalón

Agacharse-Inclinarse

De costado- De lado

Pisar-Poner el pie sobre algo

Abreviar-Acortar

Descender-Bajar

**ACTIVIDAD 7.** En orden de aparición: se pliega, paralela, perpendicular, espiral, agachándose, pintorescas.

**ACTIVIDAD 8.** Respuesta libre. El profesor, tras escuchar las opiniones de los alumnos, incidirá en la artificialidad de estas instrucciones.

**ACTIVIDAD 10.** Respuesta libre. El profesor propiciará e incidirá en el uso correcto de las expresiones de opinión, así como en el modo verbal adecuado: *creo que, pienso que, no considero que, prefiero*, etc.

**ACTIVIDAD 11.** El imperativo. Se repasarán en esta actividad las formas del imperativo afirmativo y negativo.

#### **ACTIVIDAD 12.**

1. Las escaleras se suben de frente
2. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente.
3. Se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza.
4. Se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño.
5. Llegando en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera.
6. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

#### 13. Respuesta libre.

## BIBLIOGRAFÍA

CORTÁZAR, Julio (1995). *Historias de cronopios y famas*. Madrid: Alfaguara.

El poder de la palabra: Biografía de Julio Cortázar. Disponible en:

<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=1607> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

La página de Julio Cortázar: Biografía de Julio Cortázar. Disponible en:

<http://www.juliocortazar.com.ar> (Última consulta: de noviembre de 2011 13:00).

YOUTUBE.COM: Entrevista con Julio Cortázar. Disponible en:

[http://www.youtube.com/watch?v=VKm2\\_NkAdiA](http://www.youtube.com/watch?v=VKm2_NkAdiA) (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

YOUTUBE.COM: Montaje audiovisual 1 “Instrucciones para subir una escalera”. Disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=Rz4wzvDhyu0&feature=related> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

YOUTUBE.COM: Montaje audiovisual 2 “Instrucciones para subir una escalera”. Disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=VkjISrSDIXM&feature=related> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).

YOUTUBE.COM: Texto leído “Instrucciones para subir una escalera”. Disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=SmHaY1UQGX4&feature=related> (Última consulta: 12 de noviembre de 2011).



# VALORES FUNDAMENTALES

## DE LA SOCIEDAD OCCIDENTAL

por RENATA MAJEWSKA

**RESUMEN:** El objetivo del proyecto es hacer reflexionar a los alumnos sobre los valores fundamentales en las sociedades occidentales y en Polonia, así como contrastarlos con el minimalismo p.ej. japonés.

**ETIQUETAS:** B1, B2, C1, valores, cultura, sustantivación y adjetivación.

**NIVEL:** B1, B2, C1 del Marco Común Europeo de Referencia.

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria.

**OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:** LEXICALES: sustantivación y adjetivación.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:** intercambiar ideas sobre los valores propios y los de determinadas sociedades actuales.

**OBJETIVOS SOCIOCULTURALES:** los valores de las sociedades occidentales y el minimalismo japonés.

**DESTREZAS:** comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral, interacción entre alumnos.

**DURACIÓN:** 2 clases de 45 minutos (seguidas si es posible).

**MATERIALES:** HOJA DE TRABAJO y ANEXOS 1 y 2.

### PROCEDIMIENTO:

1. Para empezar, los estudiantes discuten en parejas sobre la importancia que tienen para ellos los 5 valores enumerados. Deciden juntos si son valores fundamentales para las sociedades occidentales en general y para Polonia, en particular. Después intentan apuntar juntos el mayor número de valores posibles. Puesta en común. Duración: 10 minutos en parejas y 10 minutos la puesta en común.
2. El profesor explica a los alumnos la ACTIVIDAD 2. Luego cada uno de los estudiantes dice uno-dos números (para que salgan todos los números). El profesor les dice y escribe en la pizarra el sustantivo (valor) y su adjetivo correspondiente (del ANEXO 1).

Los alumnos copian las palabras de la pizarra. El profesor les da el ejemplo de la actividad y si hace falta, se hacen dos-tres ejemplos más entre todos. Sería conveniente que hubiera diccionarios a disposición de los alumnos. Los alumnos tienen 3-5 minutos para preparar la definición. El profesor vigila su trabajo y les ayuda, si hace falta. Una vez seguro de que todos tienen las definiciones, los alumnos leen la frase sin decir el valor en forma de sustantivo, y los demás alumnos tienen que decir el sustantivo (valor) correspondiente. Además, pueden hacer todo tipo de comentarios (p. ej. si les parece acertada la definición, si darían otra, ...). Duración: 25 minutos.

3. El profesor pide que los alumnos guarden los apuntes y les entrega el ANEXO 2. Los alumnos tienen 5 minutos para completar la lista. Después se comprueban las respuestas en parejas con los apuntes. Duración total: 8 minutos.
4. Los alumnos leen el texto sobre la simplicidad como valor de la sociedad japonesa y discuten las preguntas que tienen en la ACTIVIDAD 4, en parejas. Puesta en común. Duración total: 30 minutos.
5. Para terminar, los estudiantes pasan a la ACTIVIDAD 5, en la que vuelven a algunas de las preguntas del principio de la clase. Es para ellos la oportunidad de cambiar de opinión, añadir algo y reflexionar más sobre el tema de los valores humanos. Duración: 5-10 minutos.
6. El profesor propone a los alumnos los deberes de expresión escrita.

## HOJA DE TRABAJO

### ACTIVIDAD 1. Para entrar en el tema

En parejas. Habla con tu compañero sobre los siguientes temas:

1. De los siguientes valores: amor, dinero, desarrollo personal, carrera (estudios y carrera profesional), amistad, ¿cuáles te parecen los más importantes? ¿Por qué?
2. De los valores enumerados, ¿cuáles son los fundamentales en el mundo occidental? ¿Y en Polonia?
3. Además de los mencionados, ¿qué otros valores puedes enumerar?

Autora: Renata Majewska

### ACTIVIDAD 2. Otros valores

Ahora cada uno de vosotros va a decir un número del 1 al 27. El profesor tiene una lista con 27 valores diferentes y los adjetivos correspondientes. Vuestra tarea consistirá en decir qué hace una persona para la cual este valor es importante. Cada uno de vosotros recibirá 1 ó 2 valores y tendrá que dar las definiciones. Por ejemplo:

*El altruismo. Una persona altruista ayuda a otras personas siempre que puede y no le importa sacrificarse por otros.*

Autora: Renata Majewska

### ACTIVIDAD 3. Concurso

Ahora sin mirar los apuntes, tenéis 5 minutos para completar la hoja que os entregará el profesor con los adjetivos o sustantivos correspondientes. Serán los mismos que acabáis de escuchar o mencionar haciendo la actividad 2.

Autora: Renata Majewska

### ACTIVIDAD 4. Valores occidentales versus valores japoneses

Ahora vas a leer dos textos que resumen las ideas incluidas en el libro de Dominique Loreau “El arte de simplificar la vida”, inspirado en su experiencia por haber vivido muchos años en Japón, en el que habla de la filosofía del minimalismo. Lee los textos y busca los valores que son importantes para la autora. ¿Lo son para ti también? ¿Haces alguna de las cosas que ella recomienda? ¿Te gustaría hacerlas? Habla con tu compañero a ver qué opina él/ella. Si no entiendes alguna palabra de los textos, consulta el diccionario que se encuentra debajo del segundo texto.

#### Texto 1:

Consumimos, adquirimos, acumulamos... Poseemos amigos, bienes, relaciones, títulos, sin ser conscientes de que, en realidad, son todas esas cosas las que nos poseen a nosotros. La abundancia destruye el alma, la aprisiona, no aporta gracia ni belleza a la existencia.

Afortunadamente, nuestra época empieza a tomar conciencia de los peligros de la opulencia.

Para Dominique Loreau, la simplicidad, en el plano material, significa cosas como no aceptar lo que no se quiere, eliminar de nuestro entorno tantos objetos materiales como sea posible o reducir el número de actividades que se realizan. En el plano físico, simplificar significa comprender que todos poseemos cierta forma de belleza, que en cada comida nos basta, en realidad, con la cantidad equivalente a un puñado o que los hábitos alimenticios crean la realidad de cada cual. En el plano mental, la simplicidad significa adoptar prácticas como la meditación, romper con las relaciones que no aportan nada, no intentar cambiar a los demás o concederse una hora diaria para uno mismo.

LOREAU, Dominique (2011), *texto adaptado de:* [http://www.bazuca.com/libro-7435438-El-Arte-De-Simplificar-La-Vida\\_venta\\_despacho](http://www.bazuca.com/libro-7435438-El-Arte-De-Simplificar-La-Vida_venta_despacho) (Última consulta: 30 de noviembre de 2013).

#### Texto 2:

Dominique Loreau, autora del libro “El arte de simplificar la vida”, después de años de estudio de la filosofía Zen en Japón, asegura que es necesario hacer un hueco antes de recibir para llevar una vida basada en la sencillez y la belleza, ya que la simplicidad enriquece la vida y libera de prejuicios y restricciones.

Menos tienes, menos necesitas.

Austeridad en tus posesiones, sencillez en tu atuendo y moderación en la comida equivalen a claridad en tus pensamientos. La simplicidad consiste en poseer poco para encontrar la libertad de llegar a lo esencial, lo que se traduce en bienestar, serenidad y belleza. Éstas son algunas de las propuestas de Dominique Loreau para lograrlo:

- **Busca el minimalismo confortable.** Tu hogar debe ser un lugar de reposo y refugio, donde cada objeto tenga su utilidad. Haz una lista de lo que realmente necesitas y de lo que es simplemente decorativo y no te aporta nada y deshazte de lo que no te sirve. Hay elementos con significado emocional, como las fotos de tus seres queridos, pero no hace falta llenar la casa de imágenes por todas partes.
- **Piénsalo dos veces antes de comprarlo.** Cuando vayas a adquirir algo, reflexiona por unos instantes si en verdad te va a ser de utilidad o si lo has elegido sólo por sus cualidades estéticas.
- **Huye de las modas pasajeras.** En lugar de llenar tu armario y tus bolsillos con accesorios que sólo vas a usar una temporada y luego pasará de moda, escoge ropa de buena calidad para que te dure más y que no quede desplazada rápidamente. Es mejor tener una buena prenda en lugar de tres que se deterioran después de la primera lavada.
- **Pregúntate si lo necesitas.** Antes de guardar algo por impulso, pregúntate por qué lo estás almacenando y para qué te sirve. Haz lo mismo con las cosas que tienes guardadas, si no te sirven tiralas o regálalas para que las aprovechen otros.

*Texto adaptado de:* [www.esmas.com](http://www.esmas.com) (Última consulta: 30 de noviembre de 2013)

### **Diccionario:**

La opulencia:	abundancia, riqueza y sobra de bienes
El puñado:	porción de cualquier cosa que cabe en un puño
La austeridad:	calidad de austero (sencillo, sobrio)
El atuendo:	vestido
Pasajero:	que pasa, no dura
Deteriorarse:	estropearse

Autora: Renata Majewska

### **ACTIVIDAD 5.** Nuestros valores

En parejas. Después de todas las actividades de hoy, puedes decir ¿cuáles son los valores fundamentales de la sociedad occidental actual? De todos los valores de los que hemos hablado hoy, ¿cuáles son los más importantes en tu familia? ¿Y para ti? Habla con tu compañero.

Autora: Renata Majewska

### **ACTIVIDAD 6.** Expresión escrita

#### Expresión escrita

A. Escribe un artículo periodístico sobre uno de los siguientes temas:

- *Los valores fundamentales de los jóvenes polacos hoy en día.*
- *¿Egoístas o altruistas? Los valores fundamentales de las sociedades occidentales.*

Antes de escribirlo, puedes hacer una encuesta o unas entrevistas a tus amigos para conocer su opinión e incluirla en tu artículo.

B. Escribe un texto argumentativo de 200-250 palabras sobre uno de los siguientes temas:

- *La sociedad occidental carece de valores.*
- *El dinero no es el único valor ni el más importante en las sociedades occidentales.*
- *El patriotismo es un valor anticuado.*
- *La sensibilidad, la honestidad y el respeto son valores populares entre los jóvenes polacos de hoy en día.*

Autora: Renata Majewska

## ANEXO 1: VALORES

	valor	adjetivo
1	La paciencia	Paciente
2	La puntualidad	Puntual
3	La sinceridad	Sincero
4	La prudencia	Prudente
5	El amor	Amoroso
6	La amistad	Amistoso
7	La sencillez	Sencillo
8	El optimismo	Optimista
9	La sensibilidad	Sensible
10	La responsabilidad	Responsable
11	La critica constructiva	Crítico constructivo
12	La compasión	Compasivo
13	La empatía	Empático
14	La generosidad	Generoso
15	La familia	Familiar
16	El aprendizaje	Estudio
17	La decencia	Decente
18	La gratitud	Agradecido
19	El consumismo	Consumista
20	El egoísmo	Egoísta
21	La solidaridad	Solidario
22	La honestidad	Honesto
23	La sensibilidad	Sensible
24	El patriotismo	Patriota
25	La lealtad	Leal
26	El respeto	Respetuoso
27	La alegría	Alegre

Adaptado de: <http://www.portalplanetasedna.com.ar/valores.htm>  
(Última consulta: 10 de octubre de 2011)



*Fuente:*

<http://www.portalplanetasedna.com.ar/valores.htm>  
(Última consulta: 30 de noviembre de 2013)

## ANEXO 2: VALORES

	VALOR	ADJETIVO
1	La paciencia	
2		Puntual
3		Sincero
4		Prudente
5	El Amor	
6	La amistad	
7		Sencillo
8	El optimismo	
9		Sensible
10	La responsabilidad	
11		Crítico constructivo
12	La compasión	
13		Empático
14	La generosidad	
15	La familia	
16	El aprendizaje	
17	La decencia	
18	La gratitud	
19		Consumista
20	El egoísmo	
21		Solidario
22		Honesto
23	La sensibilidad	
24	El patriotismo	
25		Leal
26	El respeto	
27		Alegre

Adaptado de: <http://www.portalplanetasedna.com.ar/valores.htm>  
(Última consulta: 10 de octubre de 2011)

## HOJA DE RESPUESTAS

**ACTIVIDAD 1.** Respuesta libre

**ACTIVIDAD 2.** Respuesta libre

**ACTIVIDAD 3.** Respuesta en el anexo 1

**ACTIVIDAD 4.** Los valores importantes para la autora: la simplicidad, la belleza, la meditación, la austereidad en las posesiones, sencillez en la forma de vestirse, la moderación en la comida, la claridad en los pensamientos, el bienestar, la serenidad, el minimalismo, la utilidad, las emociones, la calidad, el compartir con otros.

**ACTIVIDAD 5.** Respuesta libre

**ACTIVIDAD 6.** Respuesta libre

## BIBLIOGRAFÍA

LOREAU, Dominique (2001): *El arte de simplificar la Vida*, Barcelona: Ediciones Urano.

LOREAU, Dominique (2011): Adaptación del resumen del libro “El arte de simplificar la Vida”. Disponible en: [http://www.bazuca.com/libro-7435438-El-Arte-De-Simplificar-La-Vida\\_venta\\_despacho](http://www.bazuca.com/libro-7435438-El-Arte-De-Simplificar-La-Vida_venta_despacho) (Última consulta: 30 de noviembre de 2013).

LOREAU, Dominique (2011): Texto adaptado sobre el libro “El arte de simplificar la Vida”. Disponible en: <http://www.esmas.com/mujer/saludable/psicologia/757935.html> (Última consulta: 30 de noviembre de 2013).

*Los valores humanos. Conceptos, definición y descripción de los valores humanos* (s/f). Disponible en: <http://www.portalplanetasedna.com.ar/valores.htm> (Última consulta: 30 de noviembre de 2013).

# LOS ESTEREOTIPOS SOBRE EL CLIMA EN ESPAÑA

por RICARDO INGELMO CASADO

**RESUMEN:** El plan de clase presenta los principales estereotipos sobre el clima en España. En cada una de las actividades se trabaja con uno de ellos, con el objetivo de confirmar si son acordes con la realidad climática española o no. El propósito final del plan de clase es familiarizar al estudiante con los rasgos más característicos del clima de España.

**ETIQUETAS:** cultura, geografía, climatología, vocabulario, B2, C1.

**NIVEL:** B2, C1.del Marco Común Europeo de Referencia.

**TIPO DE ESCUELA:** enseñanza secundaria.

**OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:** LEXICALES: climatología, toponimia.

**OBJETIVOS COMUNICATIVOS:** describir el clima con datos precisos y reales, escribir textos de carácter objetivo o ensayos, conversar y dar la opinión sobre un tema concreto.

**OBJETIVOS CULTURALES:** conocer las características climatológicas de España y desmontar algunos estereotipos frecuentes.

**DESTREZAS:** comprensión lectora, expresión escrita, interpretación de imágenes, trabajo por parejas.

**DURACIÓN:** 45 minutos.

**MATERIALES:** hoja de trabajo para el alumno.

**PROCEDIMIENTO:**

Cada actividad comienza con un estereotipo falso o poco preciso sobre el clima de España. El profesor explicará este estereotipo y a continuación los alumnos realizarán los ejercicios para darse cuenta por sí mismos de que son falsos. Se puede trabajar cada uno de los siete estereotipos o actividades de forma independiente, si el profesor lo considera oportuno.

## HOJA DE TRABAJO

### ACTIVIDAD 1.

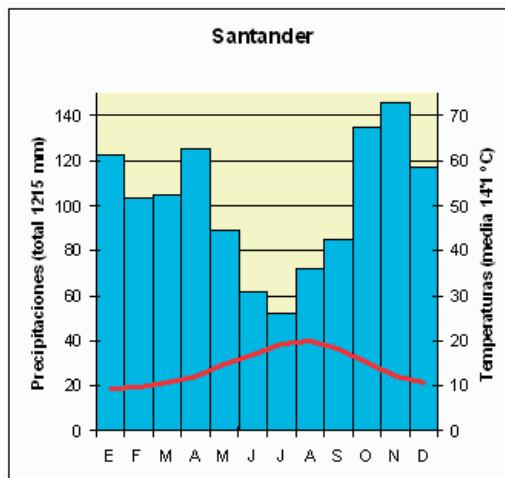
#### Estereotipo 1: EN EL NORTE DE LA PENÍNSULA HACE MUCHO FRÍO

Describe la distribución de las precipitaciones por estaciones y las temperaturas por estaciones. ¿Cuántos grados hay de amplitud térmica anual?

A continuación tienes algunos adjetivos que pueden ayudarte a describir las precipitaciones y las temperaturas del climograma:

Temperaturas: Altas, bajas, extremas, suaves.

Precipitaciones: Abundantes, escasas, irregulares, regulares.

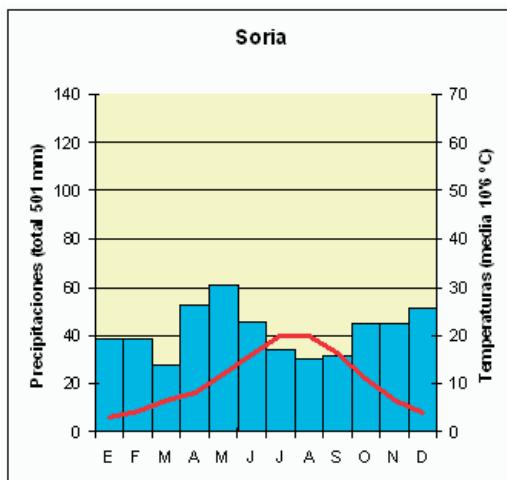


Fuente: <http://perso.wanadoo.es/pcolmenero/3eso/3esoclimogr.html>  
(Última consulta: 17 de diciembre de 2012)

## ACTIVIDAD 2.

### Estereotipo 2: EL INTERIOR PENINSULAR ES SECO Y CALUROSO

Describe la distribución de las precipitaciones por estaciones y las temperaturas por estaciones. ¿Cuántos grados hay de amplitud térmica anual?



Fuente: <http://perso.wanadoo.es/pcolmenero/3eso/3esoclimogr.html>  
(Última consulta: 17 de diciembre de 2012)

## ACTIVIDAD 3.

### Estereotipo 3: EN LA COSTA MEDITERRÁNEA LLUEVE POCO

Lee el siguiente texto periodístico y responde a las preguntas.

#### **La gota fría se lleva diez vidas**

La peor parte del temporal en el sureste de España ya pasó, pero sus efectos persistirán al menos durante semanas. Las comarcas más castigadas por la gota fría que atravesó Andalucía oriental y la región de Murcia el pasado viernes trataban ayer de recuperar algo parecido a la normalidad y hacían balance de los numerosos daños. Mientras las lluvias se moderaban y las ramblas regresaban a sus cauces, los servicios de rescate añadían más nombres a la lista de víctimas mortales, que suma ya diez personas.

En la localidad malagueña de Álora, el alcalde tenía una sola idea en la cabeza: recuperar el abastecimiento de agua para una población de 15.000 habitantes. “Los

cinco pozos que dan servicio al pueblo están arrasados por el fango. En algunos, el agua se llevó por delante las casetas con los cuadros de mando”, afirmaba el regidor. En ese pueblo, a 25 kilómetros de la capital, al menos cuatro viviendas sufrieron daños estructurales.

Aguas arriba del río Guadalhorce, en Villanueva del Rosario (3.500 habitantes), la situación no era mucho mejor. Los vecinos guardaban cola para llenar cubos y garrafas de agua en camiones cisterna, ya que toda la población carecía de abastecimiento. Alrededor de 80 casas han sufrido desperfectos por el barro. De ellas, una decena son irrecuperables, afirmó el alcalde, José Antonio González, también socialista. El regidor cifró en unos cuatro millones de euros el balance provisional de daños y anunció que pedirá el equivalente a la antigua declaración de zona catastrófica.

La gota fría de este viernes y el fin de semana es una de las más trágicas que se han registrado en los últimos 12 años, solo superada por la que en enero de 2009 costó la vida a 11 personas, entre ellas ocho niños que jugaban al béisbol en un pabellón en Sant Boi del Llobregat (Barcelona). El presidente del Gobierno, Mariano Rajoy anunció que el Gobierno solicitará a la Unión Europea ayudas para las zonas afectadas.

La ministra de Fomento, Ana Pastor, visitó la pedanía de El Esparragal, en Puerto Lumbreras (Murcia), y la vecina ciudad de Lorca, donde se registraron precipitaciones de más de 200 litros por metro cuadrado en menos de 24 horas. Pastor ofreció la garantía “absoluta” del Gobierno de que los municipios afectados recibirán ayudas y aseguró que cuentan “con la solidaridad de todos los españoles”.

Pastor señaló que en la región de Murcia, donde se han registrado cinco muertos, las infraestructuras más afectadas pertenecen a la red viaria –un viaducto de la autovía A-7 entre Lorca y Puerto Lumbreras se desplomó en sentido Almería–. También han sufrido cuantiosos daños viviendas y explotaciones agrarias y ganaderas, que han perdido miles de cabezas, principalmente de porcino. “Vamos, que no ha quedado nada en pie”, describió gráficamente la ministra, que rememoró las inundaciones de 1973, que dejaron 88 muertos en Puerto Lumbreras.

En la provincia de Almería, el presidente de la Junta de Andalucía, José Antonio Griñán, visitó la zona de Pueblo Laguna, en el municipio de Vera, donde al cierre de esta edición permanecía desaparecida una mujer. En esta zona, donde había ayer más de 300 personas desalojadas, la riada arrastró varios centenares de vehículos, que sufrieron diferentes desperfectos. El presidente andaluz insistió en que tanto la Junta como el Gobierno central y los Ayuntamientos afectados “van a hacer todo lo posible por reparar el daño” causado por las inundaciones. En las zonas más afectadas trabajaron durante la noche unas mil personas, entre ellas 350 miembros de la Unidad Militar de Emergencias (UME).

Mientras el sureste recobraba la calma, la gota fría seguía su evolución hacia el norte. El temporal dejó ayer hasta 226 litros por metro cuadrado en Quart de Poblet (Valencia). Un tornado en Gandía dejó el viernes por la noche al menos 35 heridos. El más grave de todos ellos es un vigilante de 38 años cuya caseta de obra fue arrastrada por el viento. Este hombre ingresó en la Unidad de Cuidados Intensivos con un traumatismo craneoencefálico. Además, una mujer de 44 años resultó herida al caer sobre ella una palmera en la pedanía de Castellar.

La inundación del túnel de Torrent causó problemas de circulación en el AVE Madrid-Valencia, que afectaron a un total de seis trenes en ambos sentidos. Durante la mañana la autoridad portuaria cerró al tráfico los puertos de Valencia y Sagunto —dos barcos cargueros quedaron varados frente a la playa valenciana del Saler— y el aeropuerto de Manises tuvo que cancelar siete vuelos. Por la tarde el tráfico marítimo y aéreo recuperó la normalidad.

*Texto adaptado de: Francisco Pérez, La gota fría se lleva diez vidas, El País, 29/9/2012. [http://politica.elpais.com/politica/2012/09/29/actualidad/1348949887\\_758984.html](http://politica.elpais.com/politica/2012/09/29/actualidad/1348949887_758984.html) (Última consulta: 17 de diciembre de 2012).*

3.1.- Haz una lista de los núcleos de población afectados por la gota fría que se mencionan en el texto. Indica a qué provincia pertenecen cada uno de ellos.

3.2.- Además de las pérdidas humanas, ¿qué otras consecuencias ha tenido la gota fría?

3.3.- En el texto se mencionan otras gotas frías muy duras. Búscalas e indica lugar y año en que se produjeron.

#### ACTIVIDAD 4.

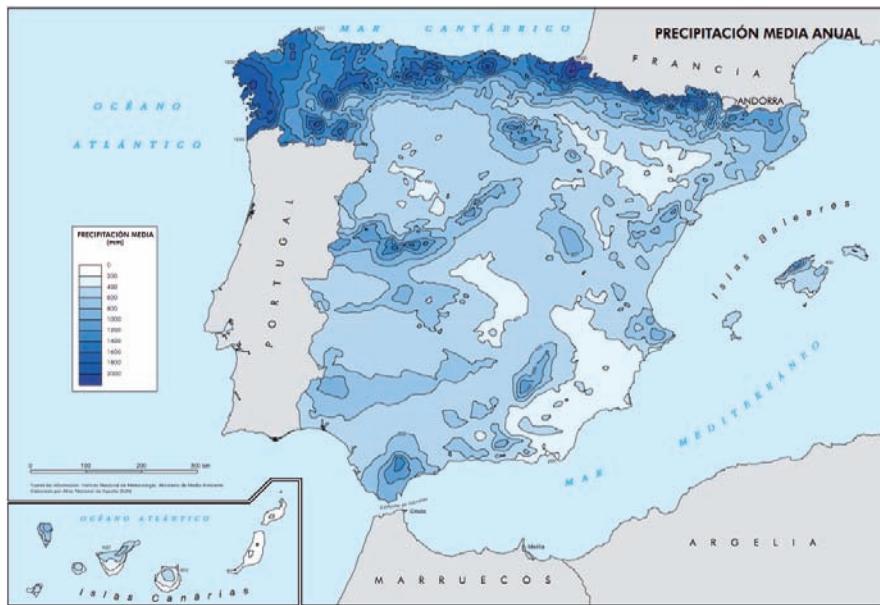
### Estereotipo 4: EN LAS ISLAS CANARIAS LLUEVE MUCHO

4.1.- Señala con un punto en el mapa las Islas Canarias.



Fuente: [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/-14700596/departamentos/mapas\\_mundi.htm](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/-14700596/departamentos/mapas_mundi.htm) (Última consulta: 17 de diciembre de 2012)

4.2.- Observa el siguiente mapa de precipitación media anual y escribe un breve comentario comparando los valores registrados en la Península Ibérica, en las Islas Baleares y en las Islas Canarias.



Fuente: [http://www.ign.es/espmap/mapas\\_clima\\_bach/Mapa\\_clima\\_05.htm](http://www.ign.es/espmap/mapas_clima_bach/Mapa_clima_05.htm)  
(Última consulta: 17 de diciembre de 2012)

**ACTIVIDAD 5.**

**Estereotipo 5:  
EN ESPAÑA NO NIEVA**

Responde, por intuición, a las siguientes preguntas:

5.1.- ¿Cuántas estaciones de esquí hay en España?

- A) Ninguna
- B) 7
- C) 21
- D) 34

5.2.- ¿Qué comunidad autónoma no tiene estación de esquí?

- A) Cantabria
- B) Andalucía
- C) Extremadura
- D) Aragón

5.3.- ¿Desde qué año se practica el esquí en España?

- A) 1908
- B) 1941
- C) 1976
- D) 1992

5.4.- ¿Cuántos socios federados tiene la Real Federación Española de Deportes de Invierno?

- A) 5.911
- B) 23.619
- C) 61.328
- D) 132.452

## ACTIVIDAD 6.

### Estereotipo 6: EN ESPAÑA NO HAY DESIERTOS

En parejas, leer el texto y hablar sobre los aspectos que se indican al final.

El Parque Temático OASYS, está situado en el Desierto de Tabernas, Almería. Actualmente engloba en una superficie de 30 hectáreas, una Reserva Zoológica con 800 animales de 175 especies diferentes, un Poblado del Oeste (conocido como Mini Hollywood) y otras instalaciones.

Este es un lugar emblemático dentro de Almería, enclavado en el único desierto de Europa, donde se ha conseguido que la Reserva Zoológica sea una realidad. Más de 4.000 árboles y cerca de 20.000 plantas acogen a los 800 animales de 175 especies diferentes, muchas de ellas protegidas y varias en peligro de extinción.

Este fue el paraíso cinematográfico de Hollywood durante dos intensas décadas, los años 60 y 70. Por sus escenarios se han paseado actores ilustres, como Orson Welles, Clint Eastwood o Sean Connery. El Desierto de Tabernas posee singulares, hermosos y enigmáticos paisajes que recrearon escenas de legendarias películas de la historia del cine, tales como: "Lawrence de Arabia", "Cleopatra", "El bueno, el feo y el malo", "La muerte tenía un precio" o "Indiana Jones y la última cruzada".

Dentro del Poblado del Oeste hay distintas zonas de entretenimiento como el Museo del Cine, ubicado en el edificio del Banco. Un espacio donde el visitante podrá encontrar desde los inventos del pre-cine (época anterior a la imagen en movimiento) hasta el primer proyector con sonido (final del cine mudo). La colección se compone de 150 piezas desde proyectores de pequeño y gran tamaño hasta linternas mágicas, zootropos, calidoscopios, sombras chinescas, etc. Son piezas frágiles producto de su antigüedad, alguna de ellas es del año 1800. Completando esta estupenda colección, hay una serie de 213 afiches (póster cartelera de cine) de las películas del oeste filmadas en Almería.

Texto adaptado de: <http://www.oasysparquematico.com/poblado-oeste/>  
(Última consulta: 17 de diciembre de 2012)

6.1.- ¿Sabías que en España se encuentra el único desierto de Europa?

6.2.- ¿Crees que los desiertos pueden tener tanto valor natural como dice el texto? ¿Estás de acuerdo con que sea un Parque Natural?

6.3.- Muchas películas del género *Western* se han rodado en este desierto de Almería. ¿Te parece una buena actividad para sacar provecho económico de este espacio? ¿Qué otras actividades económicas podrían llevarse a cabo en este lugar?

6.4.- ¿Te gustaría visitar el parque temático del cine *Western* en el desierto de Almería? Explica por qué.

## HOJA DE RESPUESTAS

### ACTIVIDAD 1.

Esta actividad es de respuesta libre, pero es importante que el alumno incluya en su comentario al menos los siguientes datos:

Precipitaciones máximas en los meses de invierno, otoño y primavera, con mínimos en los meses de verano aunque siguen siendo bastante abundantes. La temperatura media mínima ronda en invierno los 10°C. La media máxima es en verano de aproximadamente 20°C. La amplitud térmica anual se estima en 10°C.

### ACTIVIDAD 2.

Esta actividad es de respuesta libre, pero es importante que el alumno incluya en su comentario al menos los siguientes datos:

Precipitaciones máximas en los meses de primavera, con mínimos en los meses de verano. Las precipitaciones son más regulares y escasas que en el climograma de Santander. La temperatura media mínima se sitúa en invierno por debajo de los 5°C. La media máxima está en verano ligeramente por encima de los 20°C. La amplitud térmica anual se estima en unos 15°C.

### ACTIVIDAD 3.

3.1.- Álora (Málaga), Villanueva del Rosario (Málaga), El Esparragal (Murcia), Pueblo Laguna (Almería), Quart de Poblet (Valencia), Gandía (Valencia) y Castellar (Valencia).

3.2.- Cortes en el abastecimiento de agua, casas y edificios destruidos, desplomes de carreteras, daños en explotaciones agrícolas y ganaderas, centenares de vehículos con desperfectos, vuelos cancelados en los aeropuertos y tráfico marítimo cortado en varios puertos.

3.3.- Sant Boi de Llobregat (Barcelona) en 2009 y Puerto Lumbreras (Murcia) en 1973.

### ACTIVIDAD 4.

4.1.



#### 4.2.

Esta actividad es de respuesta abierta. Las tres claves que debe contener el comentario son:

- Las Islas Canarias es uno de los lugares donde menos llueve de España.
- Las precipitaciones más bajas se producen en las islas del este.
- En las Islas Baleares llueve mucho más que en las Islas Canarias.

#### ACTIVIDAD 5.

5.1.- D

5.2.- C

5.3.- A

5.4.- B

#### ACTIVIDAD 6.

La sexta actividad es de respuesta abierta, de opinión personal de cada alumno, por lo que no existe un modelo de respuestas concreto. Es importante que el profesor intente destacar el valor natural de este espacio, así como su singularidad dentro de Europa.

#### BIBLIOGRAFÍA

ABASCAL ALTUZARRA, Fernando & al. (2009): *Geografía 2º Bachillerato. Proyecto La casa del Saber*, Madrid: Santillana.

MUÑOZ-DELGADO, María Concepción (2011): *Geografía 2º Bachillerato*, Madrid: Grupo Anaya.

REAL FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE DEPORTES DE INVIERNO (2011): Información institucional. Disponible en: <http://www.rfedi.es/fde/formacion.aspx?FolderID=49&IdNode=58&MH=1> (Última consulta: 17 de diciembre de 2012)

(2013): “Esquí en España”, (en línea), *Wikipedia*. Disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Esqu%C3%AD\\_en\\_España](http://es.wikipedia.org/wiki/Esqu%C3%AD_en_España) (Última consulta: 17 de diciembre de 2012).

## *Biodatas*



**Malgorzata Spychara** es Doctora en Filología Hispánica y profesora del Área de Lingüística Aplicada en la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Sus principales líneas de investigación son la Lingüística Española y la Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Ha trabajado como profesora de español en diferentes centros y universidades. Es coordinadora académica y ponente en diversos cursos para formación de profesores de español como lengua extranjera. Es directora y coordinadora de los primeros Estudios de Postgrado de Didáctica de la Lengua Española en Polonia. En 2006 fue invitada como Visiting Professor por el Departamento de Español y Portugués en Stanford University en California (Estados Unidos), donde realizó un proyecto de investigación sobre la Adquisición de ELE en el campo de la comunicación intercultural. Es experta en evaluación de manuales de ELE para el Ministerio de Educación Nacional. Desde 2010, es Presidenta del Comité Central y directora de organización de las Olimpiadas de Español en Polonia.

**Leonor Sagermann Bustinza** es Doctora en Ciencias Humanas en la especialidad de Literatura hispanoamericana y licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Su línea de investigación se centra en la literatura de los países hispanohablantes, con énfasis en los aspectos socioculturales de la literatura peruana de los siglos XIX, XX y XXI. Es secretaria del Comité Central de las Olimpiadas de Español, con participación en la organización de las mismas desde la I Olimpiada de Español en Polonia.

Como docente, imparte clases de español lengua extranjera (ELE) en todos los niveles, y de español fines específicos (EFE) en los estudios de segundo ciclo de Filología Hispánica. Además, dicta clases de literatura, historia y cultura de países hispanoamericanos. Ha trabajado en diferentes universidades polacas y centros de enseñanza de lenguas extranjeras. Actualmente trabaja en el Área de Español/Lengua Extranjera del Instituto de Filologías Románicas de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.

**Justyna Hadaś** es licenciada en Filología Hispánica y ciencias políticas (administración europea) por la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Se dedica a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y a la investigación de la didáctica. Le interesan, en particular, los métodos de trabajo docente enfocados en la interculturalidad y en la autonomía del alumno. Es creadora de la Fundación de Lenguas y Culturas *Sfera*: una ONG que le permite explorar y promocionar las culturas de los países hispanohablantes, mediante la realización de festivales culturales y proyectos locales y europeos. Ha trabajado en numerosos proyectos educativos y sociales, tanto dentro como fuera de la ciudad de Poznań, dirigiendo varios de ellos. En el marco de las Olimpiadas de Español ejerce la función de especialista en organización. Es encargada, entre otros, de la realización de actividades y la organización y creación de herramientas de apoyo para profesores y alumnos (talleres y encuentros, e-learning, página web, las TICs, etc.).

**Renata Majewska** es Doctora en Ciencias Humanas en el área de lingüística, licenciada en filología española y francesa. Redactó su tesis doctoral sobre la didáctica de lenguas extranjeras dirigida por la profesora Weronika Wilczyńska. Lleva 21 años formando a profesores de español en la Escuela de Idiomas para la Formación de Profesorado (NKJO) de Bydgoszcz y en los cursos y estudios de postgrado, entre otros en WSJO de Poznań. Su especialidad es la enseñanza bilingüe (AICLE). Desde el año 2005 trabaja en la sección bilingüe con lengua española del Instituto número 1 de Bydgoszcz. Es correctora oficial de los exámenes de bachillerato, especialista del Ministerio de Educación en la evaluación de libros de texto de español, miembro del Comité Central de las Olimpiadas de Español. Ha sido ponente en congresos y jornadas de didáctica de español y ha publicado diversos artículos sobre la didáctica de lenguas extranjeras.

**Encina Alonso** es profesora, formadora de profesores y autora de materiales. Entre sus libros están: *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo y Soy profesor: enseñar a aprender*. También es coautora del manual para adolescentes: *Gente Joven*. Durante varios años fue formadora de profesores en International House, ofreciendo cursos en Barcelona, Madrid y Mallorca. Sigue impartiendo regularmente talleres por Europa sobre variados temas del aprendizaje de las lenguas. Los últimos once años trabajó en la Escuela Internacional de Múnich donde preparaba a sus alumnos entre otros exámenes para el Bachillerato Internacional del que es también examinadora y coautora de la página Web: <http://www.spanishb-inthinking.co.uk/> Actualmente sigue diseñando materiales, impartiendo cursos en la Universidad de Múnich y está realizando un Máster sobre el estudio de las estrategias en la comprensión lectora en la Universidad de Sussex (Reino Unido).

**Antonio María López González** es Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Almería (2000), además de maestro especialista en lengua española e inglesa por la Universidad de Granada. Como docente de ELE trabajó, de 1996 a 2000, en Frankfurt Oder (Alemania) en la Universidad Viadrina y en el Centro de Educación de Adultos. Desde el año 2001, ha desarrollado su actividad docente e investigadora en Polonia. En la ciudad de Poznań ha sido lector de la AECI y profesor asociado de ELE en la Universidad Adam Mickiewicz, y lector de ELE en la Escuela Superior de Idiomas (WSJO). En enseñanza media, ha sido además profesor de lengua y literatura de la Sección Bilingüe de Poznań (2006-2012). Desde el año 2007 su principal dedicación está en la Universidad de Lódz, donde es profesor de Lingüística Hispánica.

Realiza labores de formación de profesores de ELE en Polonia en cursos de formación y encuentros de profesores en colaboración con el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación de la Embajada de España en Polonia. Además es ponente habitual en los talleres de formación sobre Didáctica de ELE en los Estudios de Postgrado de Didáctica de

ELE, organizados por WSJO en Poznań. Es miembro del Comité Central de las Olimpiadas de Español en Polonia.

Ha presentado comunicaciones en más de 20 congresos y publicado también más de 20 artículos acerca de Sociolingüística y Didáctica de ELE. Actualmente concluye un proyecto de investigación sobre Disponibilidad léxica en ELE en las Secciones Bilingües de español en Polonia, base de su habilitación en la universidad polaca.

**Susana Martín Leralta** es doctora por la Universidad de Bielefeld (Alemania) y Licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Su tesis doctoral, realizada en el ámbito de la Lingüística aplicada, obtuvo el Premio de Investigación ASELE 2008. En la actualidad se ocupa de la coordinación del *Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera* de la Universidad Nebrija, imparte clase en los programas de postgrado de esta Universidad, y es colaboradora habitual en jornadas y cursos de formación de profesores de otras instituciones. Sus líneas de investigación son la comprensión auditiva, la competencia estratégica y la evaluación en español como lengua extranjera. Ha publicado el libro titulado *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en ELE* (2009), el material didáctico, *Todo oídos* (2011) y su guía didáctica (2012), y diversos artículos relacionados con la especialidad.

**Esther Barros Díez** es licenciada en Filología Hispánica y Germánica. Cursó estudios en las Universidades de Valladolid, Graz y Viena. En 2005 se doctoró en Lingüística Aplicada. En la actualidad trabaja como profesora de ELE en el Instituto Cervantes de Berlín, habiendo desarrollado anteriormente su labor docente en el Instituto Cervantes de Viena, en la Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de la misma ciudad así como en Vienna Business School entre otros. Ha sido profesora invitada en varias universidades europeas. Desde el año 2000 se dedica a la formación de profesores tanto presencial como a distancia, ámbito en el que cursó un máster en la UNED. Es autora de diversas publicaciones y materiales didáctico-pedagógicos. También es la delegada de ASELE en Alemania. Recientemente se dedica a la aplicación de ELE en el ámbito de las Relaciones Internacionales.

**Magdalena Amtmann**: es licenciada en Filología Española por la Universidad de Wrocław; profesora de didáctica práctica, fonética, enseñanza temprana de lenguas extranjeras y aplicación de las nuevas tecnologías en la clase de ELE en la Escuela de Idiomas para la Formación de Profesores de Bydgoszcz; coordinadora de las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes de este centro en las guarderías y escuelas primarias de Bydgoszcz; autora de materiales didácticos para las Olimpiadas de Español en Polonia, coordinadora de las Jornadas Didácticas para Profesores de ELE "Profesores en Acción", y autora del blog *\*almendrablogele\** para profesores y estudiantes de la lengua española.

**Katarzyna Lewicka** es graduada en Filología Hispánica por la Universidad de Varsovia, licenciada en Económicas por la Universidad de la Habana (Cuba) y por la Universidad Estatal Económica de Bielorrusia. Cuenta con más de dieciocho años de experiencia como profesora de Español como Lengua Extranjera en distintos niveles educativos. Actualmente trabaja como profesora de ELE en Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika – Gimnazjum y Liceum Akademickie en Toruń y en una academia privada de lenguas que también es centro de exámenes DELE.

Es coordinadora y examinadora de los exámenes DELE y examinadora de Bachillerato de ELE. Ha elaborado su propio programa y método de enseñanza de ELE, así como numerosos materiales didácticos. En el año 2009 recibió el premio European Language Label, “El Sello Europeo de las lenguas”, galardón otorgado por la Comisión Europea que distingue las experiencias más innovadoras en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

Ha organizado varias actividades relacionadas con la difusión de la lengua y la cultura españolas. Ha participado en numerosos talleres y cursos de formación de profesores de ELE. Es guía de turismo en México, Cuba, Perú y Bolivia, labor que aprovecha en la enseñanza de ELE.

**Agnieszka Grzyśka** es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Silesia. Ha sido becaria de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AEKI) del Ministerio de Asuntos Exteriores de España para realizar ampliación de estudios de Traducción en la Universidad de Granada (2001). Ha trabajado como profesora de español como lengua extranjera (ELE) en varios centros y academias de idiomas con alumnos de diversas edades. Desde el 2005 es profesora de español en la sección bilingüe de Katowice en el Instituto № 2 “Maria Konopnicka”. Hasta ahora ha preparado a cinco finalistas de las Olimpiadas de Español en Polonia y entre ellos a la ganadora de la primera edición. Ha coordinado muchos proyectos lingüísticos y culturales, y participado con sus alumnos en numerosos concursos y proyectos. En el año 2011 recibió el Premio del Alcalde de Katowice a los mejores profesores de la ciudad por los éxitos en su trabajo con los alumnos superdotados.

**Izabela Kuscielek:** es licenciada en Filología Hispánica y desde 2011 doctoranda en el Instituto de Filologías Románicas de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Su área de investigación se centra en la aplicación de tecnologías a las tareas de traducción, enseñanza y aprendizaje del español. Desde 2009 se dedica a la enseñanza de español a jóvenes y adultos. Actualmente es profesora de español en las escuelas Da Vinci en Poznań.

**Carlos Barroso García** es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid, Master en Enseñanza de Español para Extranjeros por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Actualmente, es doctorando del Departamento de

Lingüística Aplicada de la Universidad Nebrija de Madrid. Ha sido profesor del Instituto Cervantes de Manila (Filipinas), y profesor de español en las academias de Madrid: Ali-seda, CCI, y Alliance Française. Como formador de profesores, actualmente es Monitor del módulo *Empleo de la literatura en el aula de ELE* y director de trabajos de fin de máster en el Máster On line de Formación en ELE de la Universidad de La Rioja desde el año 2007, siendo asimismo Coordinador del Departamento de ELE de la editorial SGEL, en cuyo nombre ha realizado ponencias, talleres y presentaciones de materiales en Congresos y diversos ámbitos educativos (escuelas, centros del Instituto Cervantes y universidades) de Brasil, EEUU, Canadá, Filipinas, Marruecos, Oriente Medio y Europa. También ha sido formador de profesores en diferentes instituciones como ADES (Asociación para la Difusión del Español), y autor de los materiales on-line y monitor del curso de la Fundación Universidad de La Rioja en colaboración con el Instituto Cervantes *Aproximaciones al texto literario en el aula de español*, incluido en los cursos de formación del Instituto Cervantes, entre los años 2002 y 2011.

**José Sardaña Polo** ha desarrollado su carrera en el ámbito de la Educación Internacional Bilingüe. Licenciado en Historia, con formación docente, amplios conocimientos en ciencias, y un Máster en Relaciones Internacionales y en Comercio Exterior, comenzó su andadura profesional como Coordinador Académico en una Escuela Internacional de Negocios de Madrid. Allí se ocupó de la organización de masters en colaboración con la universidad de Berkeley (California) y otras instituciones educativas, a la par que daba clases de español a miembros de embajadas y empresarios extranjeros. Habiendo basado su tesis en el “estudio de la inmigración latinoamericana en los Estados Unidos”, participó en el programa de Profesores Visitantes del Ministerio de Educación español, siendo enviado a trabajar a Chicago. Allí fue tutor de niños inmigrantes de 7-8 años de origen 100% latino con el objetivo de conseguir alcanzar el *mainstream* (educación regular), aprendiendo entonces a utilizar las técnicas ELE diseñadas para enseñar inglés en las asignaturas troncales. Actualmente trabaja en Varsovia, donde imparte Historia, Geografía y Arte de España a estudiantes de entre 16 y 19 años. Es colaborador habitual de la Consejería de Educación de la Embajada de España, y puntualmente de la Universidad de Varsovia, el Instituto Cervantes y el equipo de las Olimpiadas de Español.

**Irene Green Quintana** es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Autónoma de Madrid en el año 2006. Llega a Cracovia en septiembre de ese mismo año, donde estudia dos años en la Universidad Jagellónica de Cracovia dentro del Programa de Lengua y Cultura polacas para extranjeros. En febrero de 2008 empieza a trabajar en el Instituto Cervantes de Cracovia, centro en el que trabajará hasta julio de 2010. En noviembre de 2010 obtiene el título de Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la

Universidad Pablo Olavide de Sevilla. En septiembre de 2011 obtiene la beca del Ministerio de Asuntos Exteriores MAEC-AECID para trabajar como lectora en la Universidad de Varsovia, institución en la que sigue trabajando, ahora como lectora titular del centro, y donde también es correctora lingüística de la revista *Itinerarios*. En los últimos años ha participado en multitud de talleres, encuentros prácticos y conferencias, manteniéndose al día de las últimas tendencias en ELE. Desde julio de 2012 colabora regularmente con las Olimpiadas de Español, como profesora de español práctico en el campamento de verano 2012 y con la elaboración de diferentes secuencias didácticas. Asimismo, ha preparado con éxito a una de las finalistas de la última edición de las Olimpiadas.

**Jorge Martínez Jiménez** es licenciado en Filología Eslava por la Universidad de Granada. Desde el año 2000 se dedica a la enseñanza del español como lengua extranjera. Ha trabajado como profesor en la Universidad Politécnica de Koszalin, Universidad de Wrocław (Polonia), Universidad de Comenius de Bratislava (Eslovaquia) y Universidad de Belgrado (Serbia). Es autor de materiales didácticos relacionados con la enseñanza de la literatura en ELE y ha colaborado en varios manuales destinados a la enseñanza del español para jóvenes y adolescentes en Polonia. Actualmente trabaja como profesor en enseñanza secundaria y universitaria.

**Pablo Barriada Rodríguez** es licenciado en Historia por la Universidad de Oviedo y titulado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales por la Escuela Superior de Arte del Principado de Asturias. Ha realizado diferentes cursos formativos complementarios a sus estudios y trabajado como restaurador de escultura para diferentes empresas privadas y públicas en España. Desde octubre de 2011 es profesor de Geografía e Historia de España y ELE dentro del programa de SSBB en el centro Juliusz Słowacki en Wrocław.



Como señalan las mismas editoras del volumen, un equipo compacto y diligente que ha llevado a cabo las exitosas Olimpiadas de Español en Polonia así como la labor de conjuntar la presente obra, su objetivo es “[...] presentar una visión actualizada de los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera”, objetivo logrado con creces a lo largo de las tres partes que componen el volumen: “Marco teórico”, “Buenas prácticas en la clase de ELE” y “Propuestas didácticas”. Se trata de una división sensata y muy equilibrada. La mayoría de los artículos que conforman el volumen se caracterizan por su interés, su actualidad, su concentración de experiencia acumulada y/o su originalidad, siendo una muestra de la calidad de la enseñanza que se lleva a cabo en las aulas de ELE o vinculadas de algún modo a ellas. Respecto al fenómeno del logrado aprendizaje del español en Polonia, este es sin duda un ejemplo a imitar: la búsqueda de la excelencia debería constituir uno de los principales ítems en la agenda educativa de todo país.

El apartado final del volumen, que ofrece una decena de propuestas didácticas, escapa del academicismo universitario, bajando de ciertas nubes pedagógicas y situando los pies en el suelo de las aulas. Además, el hecho de que dichas propuestas aparezcan clasificadas según el nivel de lengua del Marco Común Europeo de Referencia, en concreto desde el A2 hasta el C1, permite aplicarlas en el entorno más adecuado. Y no sólo eso: cada una de ellas se caracteriza por una gran riqueza y variedad de actividades. Hay que decir, pues, que se trata de una afortunada iniciativa de gran valor didáctico.

Dr. Alfons Gregori i Gomis  
Universidad Adam Mickiewicz de Poznań



Polskie Towarzystwo Neofilologiczne  
Komitet Główny Olimpiady Języka Hiszpańskiego  
Instytut Filologii Romańskiej  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
Al. Niepodległości 4  
61-874 Poznań  
[www.ojh.edu.pl](http://www.ojh.edu.pl)  
[ojh@ojh.edu.pl](mailto:ojh@ojh.edu.pl)

Egzemplarz bezpłatny



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



OŚRODEK  
ROZWOJU  
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



ISBN: 978-83-89948-21-2