



# XII ENCUENTRO PRÁCTICO

DE PROFESORADO DE ELE

# 2011



International  
House  
Madrid  
*Idiomas*

Editorial



## ÍNDICE

	pág.
<b>PONENCIAS</b>	<b>3</b>
■ <b>Daniel Cassany:</b> <i>Aprendizaje Cooperativo y la enseñanza-aprendizaje del español/LE en el aula.</i> .....	4
■ <b>Ben Goldstein:</b> <i>El poder de la imagen. El desarrollo de una alfabetización visual en el aula.</i> .....	10
■ <b>Fernando Trujillo Sáez:</b> <i>En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua.</i> .....	11
■ <b>Susana Pastor Cesteros:</b> <i>Portafolio docente y evaluación del profesor de ELE.</i> .....	26
<b>TALLERES PRÁCTICOS</b>	<b>29</b>
■ <i>Taller de aprendizaje colaborativo a través del correo electrónico.</i> <b>Esther Fernández-Valdés Lloret - Teresa Domínguez Cuesta</b> .....	30
■ <i>Aprendizaje cooperativo para la práctica de destrezas orales a través de la creación de una audioguía.</i> <b>Iria Vázquez Mariño</b> .....	39
■ <i>Breve, directo e intenso, el cortometraje en el aula de ele.</i> <b>Rafael González Tejel</b> .....	45
■ <i>¿Buenas prácticas? PDI y Expresión Escrita.</i> <b>Javier González Lozano - Juan García-Romeu</b> .....	51
■ <i>Inteligencias múltiples y actividades comunicativas de la lengua en el aula de ele.</i> <b>Rocío Vila Falcón Vargas - Jacobo Barreiro Santa-Cruz</b> .....	55
■ <i>Juego y motivación en el aula de E/LE.</i> <b>Rosa María Pérez Bernal</b> .....	64
■ <i>La red social. Cómo usar Facebook en nuestras clases.</i> <b>Alicia Hernando</b> .....	70
■ <i>“Y colorín, colorado...” El uso de cuentos populares en el aula de ELE para fomentar la expresión escrita y la expresión e interacción oral.</i> <b>Rosa María García Muñoz</b> .....	73
■ <i>La reflexión del profesor sobre la gramática y su enseñanza en el aula de E/LE.</i> <b>Mercedes Pizarro Carmona</b> .....	77
■ <i>Pizarra, rotulador y profesor constructivista.</i> <b>Dady Calero Ponce</b> .....	84
■ <i>Recursos literarios en E/LE. Materiales para la escritura.</i> <b>Edgar Álvarez-Noreña Cueva - Dolores Barbazán Capeáns</b> .....	89

# PONENCIAS



# APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL/LE EN EL AULA

**Daniel Cassany**

Profesor e investigador de Análisis del Discurso en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.

## El enfoque cooperativo para ELE



[daniel.cassany@upf.edu](mailto:daniel.cassany@upf.edu)  
**Web:** [http://www.upf.edu/pdi/df/daniel\\_cassany/](http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/)  
**Investigación:** <http://www.upf.edu/df/reerca/grups/rael/LC/index.html>  
**Bloc català:** <http://www.emigrantdigital.blogspot.com/>  
**Blog español:** <http://explorador12.blogspot.com/>

Enfoque cooperativo para ELE 1

## Índice

1. Orígenes [1]
2. Fundamentos [3]
3. La propuesta [3]
4. Actividades [8]
5. Ejemplos famosos [6]
6. Evaluación [1]
7. Aplicaciones [1]
8. Cooperar en línea [0]
9. Reflexiones personales [2]
10. Bibliografía y webs [3]

Enfoque cooperativo para ELE 2

## 1. Orígenes


- **Nombre:** *aprendizaje cooperativo, grupo de investigación, aprendizaje en equipo, [jigsaw]*
- **Orígenes:** Biblia, retórica clásica, pedagogos, *Qui Docet Discet*, Séneca. EEUU: siglo XX.
- **Influencias:** Carl Roger y psicología humanista: personalidad, emoción, interacción con compañeros; teorías de creatividad y sinergia (dinámica de grupos).
- **L2:** relacionado con CCL, TFR, SW, humanismo
- **Contexto y objetivos en EEUU:**
  1. Individualismo ≠ cooperación.
  2. Inmigración y exclusión ≠ integración y convivencia
  3. Memorización mecánica ≠ reflexión.



Enfoque cooperativo para ELE 3

## 2. Fundamentos 1

1. Tipos de **interacción** en el aula:
  1. **Competición.** Cada aprendiz *contra* el resto.
  2. **Individualismo o neutralidad.** Indiferencia.
  3. **Cooperación.** Cada aprendiz *con* el resto.
2. **Constructivismo social:** aprendemos a partir de la interacción con los otros (Vigotsky).
3. La educación consta de habilidades individuales y sociales. **Humanos = hormigas ≠ lobos.**
4. **El lenguaje y la comunicación** son herramientas básicas en el aprendizaje.



Enfoque cooperativo para ELE 4

## 2. Fundamentos 2

- Componentes esenciales de la cooperación:
  - Interdependencia positiva.
  - Interacción cara a cara constructiva.
  - Responsabilidad individual.
  - Técnicas de interacción verbal y no verbal.
  - Control mutuo.

Interdependencia positiva  
Interdependencia neutra  
Interdependencia negativa

Enfoque cooperativo para ELE 5

## 2. Fundamentos 3

- Elementos básicos de la interdependencia positiva:
  - **Principios:** *Estamos en el mismo barco: navegamos o nos hundimos todos juntos.*
  - **Objetivos:** Todos tenemos un mismo propósito.
  - **Evaluación:** Nuestras evaluaciones son interdependientes.
  - **Tarea:** Requiere el trabajo de todos, no puede resolverse sin la participación de cualquier miembro del equipo.
  - **Recursos:** Están repartidos entre los miembros del equipo.
  - **Roles:** Son diferentes para cada miembro y varían con el tiempo.

S. Kagan.

Enfoque cooperativo para ELE 6

### 3. La propuesta 1

- Los aprendices trabajan y aprenden en grupo.
- Se forma a los aprendices para trabajar en grupo.
- Diferencia entre *grupo* azaroso y *equipo* formado.
- Los grupos básicos se transforman en parejas, grupos mixtos y cruces.
- Cada aprendiz asume roles rotativos en del grupo.
- Las tareas solo pueden resolverse con la aportación de todos los miembros del grupo.
- Hay recursos y estructuras para resolver los problemas de gestión y dinámica.



Enfoque cooperativo para ELE

7

### 3. La propuesta 2

- | Grupo   | Equipo   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Homogeneidad</li> <li>• Habilidades sociales:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación; turnos, función, dirigir la conversación, etc.</li> <li>• Lectura y escritura.</li> <li>• Códigos no verbales: mirada, gestualidad, etc.</li> <li>• Creatividad.</li> <li>• Responsabilidad.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heterogeneidad.</li> <li>• Vida larga.</li> <li>• Sin líderes y con control.</li> <li>• Interdependencia positiva.</li> <li>• Con formación.</li> <li>• Autoevaluación del proceso y del producto.</li> </ul> |



Enfoque cooperativo para ELE

8



Enfoque cooperativo para ELE

9

### 3. La propuesta: etapas del equipo

1. Formación del grupo: criterios previstos, heterogeneidad.
2. Construcción interna del grupo: conocimiento personal, nombre del grupo, poema, escudo, acróstico, etc.
3. Construcción de la clase con grupos: presentación social del grupo, dibujo del aula.
4. Formación del grupo:
  1. Habilidades orales: diálogo, conversación, reflexión.
  2. Habilidades escritas: composición, lectura, apuntes.
  3. Habilidades sociales.
5. Inicio del aprendizaje: rompecabezas.

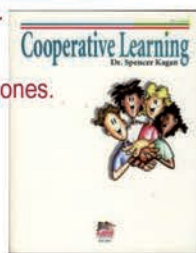
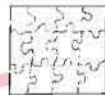


Enfoque cooperativo para ELE

10

### 4. Actividades: equipos 1

1. El rompecabezas (*puzzle, jigsaw*).
2. La conversación con fichas.
3. Las tareas por parejas: vacíos de información.
4. Tareas de redacción por equipos.
5. Resolución de problemas.
6. Dramas, juegos de rol y simulaciones.
7. Repartir roles dentro del equipo.



Enfoque cooperativo para ELE

11

### 4. Actividades: recursos 2

1. Limitación de la actividad en el aula:
  - Limitar las instrucciones: que sean escritas, darlas a un miembro del equipo, etc.
  - Limitar los recursos: solo hay fotocopias para unos pocos, los textos son fragmentarios, hay vacíos, etc.
  - Limitar el tiempo o el espacio para tomar apuntes, anotar, leer, etc.
  - Dictados: por parejas, en grupo, colectivo.
  - Anotación: por parejas, en grupo, etc.



5. Ejemplos famosos 1

- Torbellino de ideas, Philips 66.
- *Perdidos en la luna* (NASA) y *Sobrevivir en el desierto* (Air Force Survival Training).
- Dictados de equipo: secretaria, grupal, escriba.
- Grupo de investigación sobre un tema.
- Tareas por parejas con vacíos de información.
- Rompecabezas.

**Perdidos en la luna**

Item	(1) Your Ranking	(2) Team Ranking	(3) NASA Scientist's Ranking	(1)-(3) (absolute value)	(2)-(3) (absolute value)
Box of matches					
Food concentrate					
50 feet of nylon rope					
Parachute silk					
Portable heating unit					
Two .45 caliber pistols					
One case dehydrated milk					
Two 100-pound tanks of oxygen					
Stellar map (moon's constellation)					
Life raft					
Magnetic compass					
5 gallons of water					
Signal flares					
First-aid kit containing injection needles					
Solar-powered FM receiver-transmitter					
<b>Totals:</b>					

Your individual score      Your team score

**Perdidos en la luna**

Google lost in the moon nasa

perdidos en la luna dinámica

5. Ejemplos famosos 2

Asesinato misterioso

- Se ha producido un asesinato. Lee la noticia que explica los detalles del crimen y las declaraciones de los cuatro sospechosos. ¿Quién ha sido el autor? Coméntalo con tu compañero y argumenta tus opiniones. Tenéis que poneros de acuerdo.
- (Barcelona).– Ayer, alrededor de la 1 del mediodía, fue encontrado muerto en su piso de la calle Bruc el señor Joaquín Sontí Ponts, de 63 años. El señor Sontí, viudo, sin hijos y jubilado, sufría del corazón y su médico de cabecera lo visitaba cada martes. Ayer el doctor lo encontró tumbado en el comedor, con un gran charco de sangre alrededor de la cabeza.
- El forense ha confirmado que el crimen se había producido poco antes. La policía ha iniciado una investigación exhaustiva entre los vecinos, pero aún no tiene ninguna pista. Algunos vecinos han declarado que la semana pasada oyeron que el señor Sontí discutía con otra persona en el ascensor, gritando mucho.

5. Ejemplos famosos 3

- **Marta Llador**, de 34 años, parada. Es la inquilina del piso que el señor Sontí poseía en el mismo rellano. Los dos pisos se comunican por una terraza interior. "Yo ayer no me moví de casa. Al mediodía oí a alguien que llamaba al piso de al lado, después oí algunos gritos y a alguien que bajaba corriendo las escaleras. Creo que la policía debería buscar a un individuo de muy mal aspecto, que la semana pasada pedía dinero por todos los pisos."
  - **Juana Ponts**, de 23 años. Es el único familiar de la víctima. Vive en el barrio de Sants y mantenía muy buenas relaciones con el señor Sontí. Se sabe que la semana pasada se vieron, juntamente con unos desconocidos, para hablar de unas fincas que el difunto tenía en Lleida. "Ayer pasó toda la mañana paseando por el parque de la Ciutadella y no fue hasta media tarde cuando tuve noticias del crimen. Creo que la portera del edificio puede explicar muchas cosas. Mi tío y ella tenían una relación muy especial."
  - **Pedro Almorós**, de 46 años, sin profesión. Es de las Islas Baleares y no tiene parientes en Barcelona. Desde hace un tiempo ronda por el barrio del Eixample, pidiendo dinero y vendiendo pañuelos de papel. "Yo no sé nada, ni tengo nada a ver con el tema. Vengo a menudo por este barrio porque tengo un primo que me ayuda cuando tengo problemillas."
  - **Manuela Jordi**, de 54 años, es la portera del edificio. Está casada y tiene dos hijos. "Yo subí ayer por la mañana al cuarto tercero, alrededor de las doce, para llevar una carta al señor Joaquín, pero tuve que volver a bajar rápidamente porque tenía una cazuela en el fuego. No tengo ni idea de quién ha podido hacer una cosa tan horrible. Hay en la escalera quien se alegrará de la muerte de Joaquín. ¡La del cuarto segunda, por ejemplo, que le debía seis meses de alquiler!"
- Daniel Cassany y John McDowell. *Digui, digui*, Curso de catalán del nivel umbral. Generalitat de Catalunya.

5. Ejemplos famosos 4

- **Fichas para conversar**
- **Objetivo:** Se debe mantener una conversación usando fichas (trozos de papel con indicación del tipo de intervención), como un dominó.
- **Ejemplos:** haz una pregunta, responde una pregunta, expreso una duda, ofrezco argumentos, pido información, resumo lo dicho, animo a otra persona a hablar, etc.
- **Otros instrumentos para marcar la conversación:** bolígrafos, ovillo de lana etc.

S. Kagan. Cooperative Learning.

### 6. Evaluación

- Incluye objetivos, instrumentos y ámbitos diversos: formativa y sumativa, continuada y final, del producto y del proceso, cuantitativa y cualitativa; con pruebas tradicionales y portafolios.
- Incorpora notas de cooperación: notas equipo, promedios de la nota, restricciones de equipo, etc.
- Políticas de discriminación positiva de la colaboración.
- Registros de actividad, producción, participación, etc.
- Ejemplo paradigmático: rompecabezas.

### 7. Aplicaciones 1

- EL AC distingue las siguientes posibilidades:
  1. Un centro integralmente cooperativo: todos los grupos y cursos, el equipo docente, la organización del centro, etc.
  2. Un curso completo cooperativo: los aprendices trabajan siempre con el mismo grupo básico.
  3. Una tarea cooperativa en un curso variado.
- El planteamiento general del AC no se opone al enfoque comunicativo o al enfoque por tareas.
- Podemos aprovechar dinámicas de clase, recursos prácticos e ideas para fomentar la cooperación.

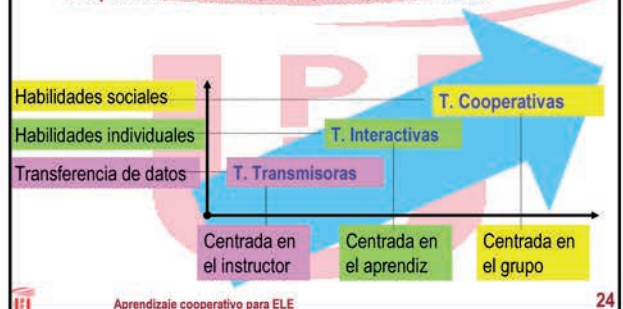
### 8. Cooperar en línea 1

- ¿Cómo podemos transferir el AC al aprendizaje en línea?:
  - Webquests y cazas del tesoro. Varios aprendices deben buscar y compartir información en línea sobre un tema para resolver una tarea. <http://webquest.org> Bernie Dodge San Diego State University.
  - EVA (entorno virtual de aprendizaje): Moodle, Sakai, Blackboard. Plataforma de aprendizaje en línea creada con planteamientos cooperativos, con talleres, foros, wikis.
  - Técnicas AC para los géneros electrónicos: chat, wiki, foro, blog, etc.



### 8. Enfoques para los EVA 3

- Transmisoras: ppt, pdf, doc (sustitución de fotocopias), etc.
- Interactivas: web clásica, CD multimedia, bases de datos.
- Cooperativas: web 2.0; wikis, foros, folksonomía.



**INTRODUCCIÓN DE LA REFLEXIÓN**  
per David Marin Rojas · 22 abril 2006, 10:38

**NUEVA\_REFORMULACION\_DEL\_RESUMEN\_DE\_SEA-80c**

Hola Bea,

Azallo de arreglar la práctica... Me había dejado la parte relativa al comentario a la reformulación. Anoche me pareció lógico sbrivista tras haber justificado every and each step dado. No obstante, prefiero añadir esa recomendación para evitarnos consecuencias negativas. Definitivamente, creo que me ha excedido en la extensión de la práctica, lo siento.

David

Mostra missatge original | Separa | Subscriu-me | Contesta

Valors: [v]

---

**Re: INTRODUCCIÓN DE LA REFLEXIÓN**  
per Bea aParet ascano · divendres, 22 abril 2006, 17:23

Bueno me alegro de que hayas acabado pronto la reformulación de mi resumen. Eres muy puntual.

Lo he estado leyendo y me ha sorprendido la extensión de la reformulación ya que la mía no ha sido tan larga.

Te comento algunos puntos de tu práctica:

- Tu estoy de acuerdo con el tamaño de la letra creo que la haces demasiado grande, ya que normalmente en cualquier trabajo le dicen de hacer la letra a número 10 más o menos si la haces bastante más grande.
- Para mi parecer, creo que los títulos han de ser claros pero tampoco muy grandes.
- La negrita, la cursiva y el subrayado, no lo sualo utilizar mucho. La verdad es que tienes razón en comentar que debes utilizarlo en tu caso cuando sea necesario.

**Enfoque cooperativo para ELE** 25

**Tècniques de redacció Acadèmica**

parles2 » Trà » Idioms » Idees per a la Wiki » Sessions de xat

Idées per a la Wiki: Sessions de xat

divendres, 28 abril 2006, 16:44 --> divendres, 28 abril 2006, 18:

Recomendaciones para el chat:

- Centrar el tema, los participantes y el objetivo.
- Planificar la conversación: temas, introducción, desarrollo, conclusión.
- El profesor como moderador del chat.
- Otorgar roles a cada alumno.
- El aprendiz como elaborador y revisor de las contribuciones.
- El chat como registro de material.

**Enfoque cooperativo en ELE** 26

**Chat:**

19:09 Carmen: Nos vamos a organizar primero. ¡Hola, Natalia!

19:09 Josep Mª Roca Bigas acaba d'entrar en aquest xat

19:09 Carmen: Si os pareça, Ruth irá explicando a quien entre nuevo en el chat el tema del que hablamos

19:09 Anna: Hola Maria Rosal

19:09 Natalia: perfecto

19:09 Josep Mª: hola a todos!

19:09 Carmen: Mª Rosa, saludarà a quien entre nuevo en nombre de todos nosotros, como se hizo ayer

19:10 Carmen: ¡D'acord, Mª Rosa!

19:10 Maria Rosal: si!

19:10 Carmen: Y Natalia podría animar a quien intervenga poco, ¡vale!

19:10 Carmen: ¡Hola, Josep Mª!

19:10 Carmen: ¡Estáis de acuerdo las tres?

19:10 Natalia: claro que si

19:11 Carmen: El tema del chat, como sabéis, son los exámenes

19:11 Ruth: si

19:11 Elisabet Atrio acaba d'entrar en aquest xat

19:11 Carmen: El martes Daniel intercambiò con quien pudo chatear algunas ideas

**dis tribu ción de roles**

**Enfoque cooperativo para ELE** 29

**9. Reflexiones personales 1**

- El AC no es un método específico para ELE. Es una filosofía compatible con el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.
- El AC aporta recursos, ideas y estructuras para enriquecer y mejorar la clase de ELE: fomentar la cooperación, facilitar la interacción, etc.
- El AC es flexible y permite adaptarse a otras propuestas humanistas y comunicativas de ELE.
- El AC tiene investigación teórica detrás que sustenta sus propuestas. Es más coherente con nuestras ideas sociales y sobre el aprendizaje.

**Enfoque cooperativo para ELE** 28

**9. Reflexiones personales 2**

- El AC también plantea algunas dudas:
  - ¿Cómo se coopera en la red? ¿Cómo organizamos foros, chats y wikis con interdependencia positiva y control?
  - ¿Qué ocurre con tradiciones educativas individualistas, pasivas, memorísticas?
  - ¿Y con culturas jerárquicas, rígidas, sexistas, con menos sentido de responsabilidad social?
  - ¿Todo lo que se 'dice' cooperativo o socioconstructivista tiene realmente sus rasgos, funciones y características?
  - ¿Y los grupos muy grandes? ¿o los grupos muy pequeños? ¿Funciona el AC?

**Enfoque cooperativo para ELE** 29

**9. Reflexiones personales 3**

- ...Me enfrentaba con aulas de unos 60-70 alumnos de media, donde la acústica y la capacidad de mover el mobiliario eran nulas, pero estaba dispuesta a intentarlo. Los alumnos, reticentes, han necesitado casi 2 meses y medio para acostumbrarse y amoldarse a trabajar codo con codo con otros.
- Pero esta semana ha sido maravillosa: tanto los principiantes del *Curso básico* como los que están a punto de terminar la carrera del *Curso de ensayo* o del curso de *Español comercial* se muestran de lo más entusiastas. Realmente lo pasamos bien en clase, ellos y yo. El ambiente es relajado, tienen ganas de bromear, de quedar al salir de clase, se intercambian los teléfonos e, incluso, se han formado dos parejitas curiosas a raíz de esto de "por favor, encuentren a 3 compañeros y formen grupos de 4 con los que vamos a...". Y lo más increíble de todo: en contra de lo que pudiera pensarse, hay más silencio cuando trabajan juntos... ¡Están embebidos en la tarea! Además, con esto de preparar materiales en grupos, la calidad de los textos o los trabajos aumenta. Como ahora comparten las ideas de 4 y no de uno solo... [Sara Benitez, Universidad de Colonia, Alemania]

**Enfoque cooperativo para ELE** 30



### 10. Bibliografía 1

- Barnett, Lew. (1995) "El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales", *Aula*, 36: 67-70.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (1987) *Learning Together and Alone; Cooperative, Competitive and Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; Holubec, E. J. (1984). Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company. 6ª ed. Versión española: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona; Paidós, 1999.
- Kagan, S. (1985) *Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan. 15ª edición: 1999. 1 millón y medio de ejemplares vendidos. Hay versión italiana.
- Pallarés, M. (1990) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- Rué, Joan. (1994) "El trabajo cooperativo", en Dader, P., Gairín, J., (eds), *Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos*, Barcelona: Praxis. 244-253.
- Úriz, Nicolás coord. (1999) *El aprendizaje cooperativo*. Unidad técnica de diseño y desarrollo curricular. Pamplona: gobierno de Navarra. [http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/apr\\_coop.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf) <25-4-08>



Enfoque cooperativo para ELE

31

### 10. Bibliografía 2

- Barkley, E. F.; Croos, P. y Major C. H. (2007) *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado*. Madrid: Morata, MEC.
- Cassany, Daniel (2004) "Aprendizaje cooperativo para ELE", en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. 2004. Instituto Cervantes de Múnic (Alemania). p. 11-30. [http://www.cervantes-muenchen.de/es/06\\_islreierforu/Actas03-04/I-DanielCassany.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/06_islreierforu/Actas03-04/I-DanielCassany.pdf) <25-4-08>
- Cassany, Daniel. (2009) "La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica", CEDELEQ III, Concordia University y Asociación de Profesores de Québec (APEQ), Montréal, 1/3-5-08, en: Pato, Enrique; Ochoa, Luis y Javier Lloro, *La enseñanza del Español como lengua extranjera en Quebec. Proceedings CEDELEQ III (1-2 de mayo de 2008)*, Tinkuy, Boletín de Investigación y Debate, 11: 7-29. <http://www.illim.umontreal.ca/recherche/documents/Tinkuy11.pdf> <22-3-11>
- Ferreiro Gravié, Ramón. (2003) *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*, México. Ed. Trillas.
- Landone, Elena (2004) "El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas", *redELE*, 0, marzo 3004. <http://www.mec.es/redele/revista/landone.shtml> <25-4-08>
- Trujillo, Fernando. (2002) "Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua". *Publicación de la Facultad de Educación y Humanidades - Campus Melilla*, 32: 147-162. [http://antalya.uab.es/ice/aprendizaje/miguels/index\\_archivos/Documentos%20Cursos/cooperacionenlengua.pdf](http://antalya.uab.es/ice/aprendizaje/miguels/index_archivos/Documentos%20Cursos/cooperacionenlengua.pdf) <25-4-08>



Enfoque cooperativo para ELE

32

### 10. Bibliografía 3

- Marcos Sagredo, Ana Mª (2006) *El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos*, Memoria de Máster ELE, Universidad A. Nebrija. <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/AnaMarcos/AnaMarcos.pdf> <25-4-08>
- Urbano Lira, Clara (2002) "El trabajo cooperativo en discurso escrito en aprendientes marroquíes". Trabajo de final de máster Universitat de Barcelona. Biblioteca virtual redELE, Ministerio de Educación y Ciencia <http://www.mec.es/redele/biblioteca/urbano.shtml> <25-4-08>
- Urbano Lira, Clara (2004) "El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en ELE", *redELE*, 1, junio 2004. <http://www.mec.es/redele/revista1/urbano.shtml> <25-4-08>
- McCafferty, S.; Jacobs, G. M. y Ch. DaSilva Iddings. (2006) *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge University Press.



Enfoque cooperativo para ELE

33

### 10. Webs 4

- The Cooperative Center at The University of Minnesota*. Co-Directors: Roger T. Johnson y David W. Johnson. <http://www.co-operation.org/> <25-4-08>
- Cooperative Learning in Modern Languages*. Página personal de Pete Jones. <http://www.geocities.com/Paris/LeftBank/3852/cooplearn.html> <25-4-08>
- El aprendizaje cooperativo*. Web en español, aparentemente anónima. <25-4-08>
- GIAC. *Grupo de Interés en el Aprendizaje Cooperativo*. Institut de Ciències de l'Eudació de la Universitat Politècnica de Catalunya. Contacto: [http://giac.upc.es/giac\\_default.htm](http://giac.upc.es/giac_default.htm) <25-4-08>
- Kagan Cooperative Learning*. San Juan Capistrano: Resources for Teachers. Autor de uno de los libros más completos de recursos y aplicaciones prácticas. Web: [www.KaganOnline.com](http://www.KaganOnline.com) <25-4-08>
- Web de Fernando Trujillo <http://fernandotrujillo.com/> <25-4-08>
- Directorio de WebQuest para ELE, MARCO ELE <http://www.marcoele.com/materiales/wq/index.html> <25-4-08>
- WebQuest para segundas lenguas. <http://www.isabelperez.com/webquest/taller/l2/index.htm> <25-4-08>



Enfoque cooperativo para ELE

34

[daniel.cassany@upf.edu](mailto:daniel.cassany@upf.edu)  
**Web:** [http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel\\_cassany/](http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/)  
**Investigación:** <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html>  
**Bloc català:** <http://www.emigrantdigital.blogspot.com/>  
**Blog español:** <http://explorador12.blogspot.com/>



Enfoque cooperativo para ELE

35

# EL PODER DE LA IMAGEN. EL DESARROLLO DE UNA ALFABETIZACIÓN VISUAL EN EL AULA

**Ben Goldstein**

**Autor, formador y profesor de inglés para extranjeros.**

Reside en Barcelona y desempeña su labor docente en The New School's on-line MATESOL program (Nueva York). Ha impartido talleres y conferencias en multitud de países y ha publicado diversos libros para la enseñanza/aprendizaje de inglés, destacando su obra *Working with images*.

## Introducción

Esta ponencia mostró el modo en que se han usado tradicionalmente las imágenes en el aula y ofreció nuevas alternativas.

Analizamos cómo podíamos explotar las imágenes con los estudiantes de manera adecuada. De este modo, intentamos desarrollar una alfabetización visual en clase, presentando tareas que incluían distintos tipos de imágenes.

Finalmente, presentamos herramientas digitales que podían ayudarnos en todo este proceso.

**EL material mostrado en la ponencia se puede consultar en el blog de Ben Goldstein:**

<http://www.bengoldstein.es/blog/>

<http://www.bengoldstein.es/blog/2011/03/>

# ENTORNO A LA INTERCULTURALIDAD: REFLEXIONES SOBRE CULTURA Y COMUNICACIÓN PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

**FERNANDO TRUJILLO SÁEZ**

**Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta  
Universidad de Granada.**

Publicado en *Porta Linguarum*, nº 4, 2005.

Recibido: 17 febrero 2005 / Aceptado: 4 marzo 2005

**RESUMEN:** La definición conceptual determina nuestra reflexión y nuestra acción. Por ello, una clara comprensión del concepto de “cultura” y sus derivados nos ayudará a programar e implementar una enseñanza de la lengua desde la perspectiva intercultural. Este artículo pretende clarificar las definiciones de cultura, multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad; a modo de conclusión, se proponen dos líneas generales de actuación en educación lingüística coherentes con esta definición conceptual: la concienciación cultural y la socialización rica.

**Palabras claves:** Cultura, multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, conciencia cultural, socialización rica

**ABSTRACT:** The definition of concepts determines our reflection and our action. Therefore, a clear understanding of the concept of “culture” and its derivations will help us plan and implement our language teaching from an intercultural perspective. This article aims at clarifying the definitions of culture, multiculturalism, pluriculturalism and interculturality; as a conclusion, two general lines of action in language education are proposed coherent with those definitions: culture awareness and rich socialization.

**Key words:** Culture, multiculturalism, pluriculturalism, interculturality, culture awareness, rich socialization

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La “interculturalidad” y la “comunicación intercultural” son dos de los conceptos más renombrados en diversos ámbitos académicos y de la acción social. Un buen número de encuentros científicos y una enorme cantidad de publicaciones se han dedicado en los últimos años a estudiar ambas ideas desde distintas perspectivas. Parece lógico puesto que en su interior yacen dos de los conceptos claves de la modernidad, cultura y comunicación, destinados a encontrarse en algún momento de la historia de las ideas.

Aunque el interés por la “cultura” aparece desde la Antigüedad en todos aquellos textos en los que se narra el encuentro entre dos grupos culturales, sean libros de viajes o narraciones bélicas (Malinowski, 1970: 21), el intento sistemático de estudiar la cultura no aparece hasta la Ilustración (Harris, 1998: 543). Giner, Lamo de Espinosa y Torres (1998:

<sup>1</sup> Dada la abundancia de textos en lengua inglesa, éstos han sido traducidos por el autor del artículo al español para facilitar una lectura fluida del mismo. En todo caso, se da la referencia siempre del texto original.

167) describen la aparición del término en los siglos XVI y XVII como uno de los objetivos propios del humanismo. Así mismo, Mattelart y Mattelart (1997: 14) descubren las raíces del interés por la comunicación en la división burguesa del trabajo y el modelo de los intercambios y los flujos materiales.

Sin embargo, no es hasta la primera mitad del siglo XX cuando ambos conceptos se encuentran en la “comunicación intercultural”. Rodrigo Alsina (1999) encuentra sus orígenes en los procesos de descolonización y la fundación de la Sociedad de Naciones (1920) y la Organización de Naciones Unidas (1945) como foros para el debate intercultural. El primer trabajo específico en comunicación intercultural lo data Rodrigo Alsina (*ibid.*: 22-3) a finales de los años cincuenta en la obra de E. Hall (1959). Según Rodrigo Alsina, en España la interculturalidad aparece en los años noventa en la universidad española, fundamentalmente en Ciencias de la Educación y Ciencias del Lenguaje. En la Didáctica de la Lengua, la interculturalidad se ha convertido en poco tiempo en un objetivo de enseñanza y aprendizaje paralelo a la propia competencia comunicativa (Trujillo Sáez, 2002).

El objetivo de este artículo es, precisamente, reflexionar sobre la interculturalidad para proponer un acercamiento antropológicamente coherente. La indefinición de los términos supone un riesgo elevado: aunque, precisamente, Gustavo Bueno (1997: 13) ve en esta misma dificultad de definición la raíz del éxito actual de la idea de cultura, la definición de objetivos educativos ha de ser lo suficientemente clara como para permitir la programación, la instrucción y la evaluación. Sostener nuestra práctica sobre conceptos indefinidos puede provocar que nuestra actuación sea bienintencionada pero desatinada y difícilmente evaluable.

Intentaremos acercarnos a la interculturalidad reduciendo el ámbito de su significación. Partiremos para ello del propio concepto de cultura; acotaremos los tres ámbitos de presencia de la cultura: multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad; en tercer lugar, aportaremos una definición de comunicación intercultural; por último, propondremos, a modo de conclusión, dos líneas generales de actuación para una didáctica de la lengua preocupada por lo cultural.

## 2. PROBLEMAS Y DIFICULTADES

Williams (1983: 87) afirma que la cultura es una de las dos o tres palabras más complicadas en lengua inglesa. Según este autor, la dificultad de definir la cultura desde un planteamiento científico radica en su extensión histórica, geográfica e intelectual. Para definirla, por tanto, debe ser entendida desde la visión de un concepto flexible que se adapta a múltiples circunstancias y objetivos de investigación.

Además, nos enfrentamos a otro problema terminológico y metodológico, la delimitación de Sociedad y Cultura. Rossi y O’Higgins (1981: 39-40) afirman que

existe un cierto consenso en considerar a la sociedad como: (1) un grupo de personas (2) que interactúan entre sí (3) y se hallan organizados e integrados en una totalidad [y que, si bien] los pioneros de las ciencias sociales (...) no parecían distinguir muy bien entre sociedad y cultura, y pendulaban constantemente entre ambos términos, los antropólogos posteriores (...) han diferenciado ambas nociones y han establecido que las personas o la sociedad se basan en o disponen de una cultura.

En este texto tomaremos la “cultura” como un elemento que emana de la “sociedad”, a la cual, a su vez, estructura y da sentido porque, como afirma Bruner (1987: 96), “casi todo aquello con que nos relacionamos en el mundo social, (...) no podría existir si no fuese por un sistema simbólico que le da la existencia a ese mundo”.

Por otro lado, debemos estar alertas ante la identificación de “sociedad”, “cultura” y “estado-nación”. El fenómeno de división territorial en términos políticos, instaurado con el nacimiento del Estado-nación en el Renacimiento, ha favorecido la identificación popular del término “sociedad” con el de “nación”, a pesar de que las dos primeras acepciones del vocablo “sociedad” para la Real Academia sean “(1) reunión mayor o menor de personas, familias, pueblos o naciones y (2) agrupación natural o pactada de personas, que constituye unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida”. No debemos olvidar, además, que la participación de un individuo en un grupo determinado (por ejemplo, el colectivo nacional) es simultánea a la participación en otros muchos grupos (el colectivo profesional, regional, local, familiar, de género, de amistades, de aficiones, ...) y en muchos casos estas participaciones suponen distintos grados de identificación con el grupo.

Existe un segundo problema en relación con la definición popular de “cultura: las metáforas de la cultura como objeto y la cultura como entorno cerrado, ideas claves de la percepción de la cultura como diferencia. La cultura, según estas definiciones, es algo que se puede aprehender, que se hereda, que se puede observar y que marca la diferencia entre individuos y grupos pues mediante esa “aprehensión” se entra a formar parte de una comunidad, aparentemente de forma excluyente y exclusiva. De esta forma, la cultura es algo externo que interiorizamos mediante un proceso de aprendizaje, algo de lo que no somos responsables y que no podemos modificar. Además, según esta definición popular, pertenecemos a una única cultura (aunque ésta no se delimite y a veces pueda ser cultura nacional, cultura religiosa o cultura local).

En un interesante artículo, Díaz de Rada y Velasco Maíllo (1996) ya nos advierten de las limitaciones de la metáfora de la cultura como objeto y de los riesgos de esta metáfora en conjunción con la idea de cultura como clave de la diferencia. Las razones que arguyen son que esta metáfora de la “cultura como objeto” al cual accede el individuo, lo oculta, al mismo tiempo, como “agente constructivo”, alejándonos de la “cultura como praxis” (Bauman, 2002). Si no extendemos la definición de cultura, superando la metáfora de la cultura como objeto que marca la diferencia, el proceso educativo estará limitado y paralizado por esa definición de la cultura como un *pool* de información que hay que poseer.

Esta definición de la “cultura como objeto” da pie y retroalimenta una visión compartimentalizada de la sociedad, en la que cada individuo, como portador de rasgos esenciales inalterables, se encuentra recluido en su propia cultura, es decir, en su “cultura como espacio cerrado”. Esto se observa, incluso, dentro de los propios discursos de la interculturalidad (García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico, 1999a: 123). En el área de la didáctica de la lengua tenemos algunos ejemplos claros de esta visión de la “cultura como espacio cerrado” como cuando Porter y Samovar (1994: 13) nos dicen que la cultura define los límites de los diferentes grupos (“culture defines the boundaries of different groups”). Romper, por tanto, con la definición de la “cultura como objeto” y “como espacio cerrado” es romper con una visión sesgada y entrar en un nuevo terreno dominado por una visión dinámica y múltiple de la cultura.

### 3. DEFINICIONES DE CULTURA

El concepto de “cultura” surge con la Ilustración en Francia y, poco después, en Alemania, bajo los términos “*civilisation*” y “*kultur*” respectivamente. Norbert Elias (1988: 58) resume la distinción entre los dos términos:

El concepto francés e inglés de “civilización” puede referirse a hechos políticos o económicos, religiosos o técnicos, morales o sociales, mientras que el concepto alemán de “cultura” se

remite substancialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos, y muestra una tendencia manifiesta a trazar una clara línea divisoria entre los hechos de este tipo y los de carácter político, económico y social.

Kumper (2001: 24) reafirma esta distinción explicando que “en la tradición francesa, se representa la civilización como un logro distintivo humano, progresivo y acumulativo” y que “la oposición ideológica más formidable vino de los intelectuales alemanes”, más preocupados por lo nacional frente a lo universal, lo emocional-espiritual frente a lo racional.

Edward B. Tylor (1871: 29), autor de la primera definición antropológica de cultura, es una de las figuras claves de la historia de la antropología. Su definición de cultura es el punto de partida para la historia oficial del término:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad<sup>2</sup>.

Como resume Harris (1998: 544), a finales del XIX las culturas se consideraban en evolución, “finalizando con algo que se parecía a los estilos de vida euroamericanos”. Así, L. H. Morgan (1877) establece la sucesión de etapas que llevan a una comunidad desde el salvajismo a la barbarie y hasta la civilización, pasando por “una serie de metamorfosis espontáneas producidas según determinadas leyes y que han dado lugar a una secuencia fija de etapas sucesivas” (Malinowski, 1931: 89).

En esta idea de la evolución cultural, unida a la idea de la evolución de los tipos y “razas” humanos, podemos percibir el nacimiento de los fundamentos pseudo-científicos del racismo (García Castaño, García-Cano Torrico y Granados Martínez, 1999b). La justificación (pseudo-)científica de la creencia en una “raza” superior tiene aquí una de sus raíces y, tanto en el lenguaje cotidiano como el pensamiento popular, estas ideas evolucionistas y racialistas perviven como parte del discurso que se utiliza para establecer “diferencias culturales”.

Sin embargo, el comienzo del siglo XX se caracteriza por una fuerte revisión de los planteamientos evolucionistas. Según Mercier (1995: 35), el final de este período es en torno a 1896 con la publicación de *The Limitations of Comparative Method in Anthropology* de F. Boas y la llegada del Particularismo Histórico<sup>3</sup>.

El trabajo de Boas y sus discípulos (Edward Sapir, Ruth Benedict y Margaret Mead, entre otros) trajo, al menos, tres importantes consecuencias para los estudios culturales: en primer lugar, propugna que cada cultura tiene su propia historia, cuya trayectoria hay que reconstruir en su individualidad<sup>4</sup>; en segundo lugar, Boas defiende el relativismo cultural, es decir, el reconocimiento de la igualdad intrínseca de todas las culturas: el evolucionismo es una forma de etnocentrismo; en tercer lugar, apoya sus

<sup>2</sup> La crítica fundamental a la definición de Tylor se puede extender a muchas definiciones de cultura propias de la Didáctica de la Lengua: “El problema con la definición de Tylor es que juntaba demasiados elementos que no resultaban coherentes. Tylor había declarado que una cultura formaba un todo, pero su idea de todo era un listado de rasgos, con la consecuencia de que se podía inventariar una cultura, pero nunca analizarla...Tylor incluía demasiados elementos en la cultura y, en particular, no distinguía entre cultura y organización social” (Kumper, 2001: 75).

<sup>3</sup> En realidad, las teorías de Boas y sus discípulos tienen su raíz en la Alemania de finales del XIX y la discusión contra el evolucionismo de origen darwinista. Boas es discípulo de Virchow (“alma mater de la Sociedad de Antropología de Berlín”) y de Bastian (“primer director del gran Museo de Etnología de Berlín”) (Kumper, 2001: 31-32).

<sup>4</sup> Aunque la definición boasiana de cultura como “la totalidad de reacciones y actividades físicas y mentales que caracterizan la conducta de los individuos que componen el grupo” (Boas, 1938: 159) no se aparta de la “compleja totalidad” de Tylor, sí se elimina el carácter evolucionista de ésta a favor de la consideración de cada sociedad como una entidad única

aportaciones teóricas con el trabajo de campo, creando así una metodología para el estudio antropológico basada en la observación y el contacto con las comunidades objetos de estudio.

Desde este momento arranca el interesante camino de la antropología como ciencia de la cultura, que cuenta entre sus corrientes más influyentes con el difusionismo de los años 20, el funcionalismo británico de Malinowski o Radcliffe-Brown, el estructuralismo francés de Lévi-Strauss o el materialismo cultural de Marvin Harris. Entre todos, nos han aportado un cuerpo de conocimiento sobre el ser humano en su complejidad y su diversidad.

Dentro del área de la didáctica de la lengua, la cultura también ha sido un término difícil de acomodar, como explican Barro, Jordan y Roberts (2001: 83):

No es ni fácil ni cómodo enlazar el aprendizaje de idiomas con los estudios culturales, por varias razones. (...) La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la antropología, merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que la «cultura», en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de textos de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes del sentido de agencia individual; por ejemplo, «los franceses sí están más orientados hacia la familia que los ingleses».

Es decir, se nos acusa de una consideración marginal del conocimiento antropológico y de un uso irreflexivo del término. Obviamente, toda generalización tiene algo de error y, si bien coincidimos en la percepción de la pobre presencia de la antropología en la Didáctica de la Lengua (aunque no en todos los autores), no podemos coincidir en el uso irreflexivo como práctica generalizada, al menos en los últimos años (por ejemplo, véase Vez Jeremías y González Piñeiro, 2004, y Méndez García y Bueno González, 2005, para dos aportaciones de calidad).

La cultura ha recibido, tradicionalmente, dos definiciones en la didáctica de la lengua (Bueno, 1995: 362). En primer lugar, la cultura formal (también denominada “cultura con C” o “highbrow culture”<sup>5</sup>) incluiría la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad. En segundo lugar, la cultura profunda (“cultura con c” o “lowbrow culture”<sup>6</sup>) englobaría las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad. Vez, Guillén y Alario (2002: 122-3) hablan de dos tipos de culturas movilizables en la enseñanza: la cultura culta, abstracta y referida a los saberes aprendidos en el ámbito del espíritu y del pensamiento y la cultura popular, referida al saber hacer y estar con otros, al ámbito comportamental.

Adaskou, Britten y Fahsi (1990: 3-4) describen cuatro clases independientes de cultura que pueden ser interesantes para la didáctica de la lengua: la estética (de los logros artísticos), la sociológica (de las costumbres y los ritos), la semántica (de las unidades de significado en la lengua) y la pragmática (de la interacción y las situaciones).

Castro Prieto (1999: 44) habla de cuatro definiciones de cultura en la didáctica de la lengua: la definición behaviorista (“cultura como comportamientos observables”), la definición funcional (“cultura como reglas que subyacen al comportamiento”), la definición cognitiva (“cultura como la lógica por la cual los individuos analizan, organizan y

5 El concepto de Cultura con C mayúscula, asociado a la Civilización decimonónica, podemos trazarlo hasta la obra de Goodenough (1971: 236).

6 La cultura profunda puede relacionarse, a su vez, con la ya descrita *Kultur* alemana en oposición a la *civilisation* francesa.

entienden el mundo”) y la definición simbolista (“cultura como sistema de símbolos o significados”). Castro Prieto (*ibid.*) opta por estas últimas definiciones cognitivas y simbólicas, “ya que ambas tienen en cuenta al individuo con sus percepciones e interpretaciones”.

Kramersch (1998: 8) descubre tres capas de cultura en el contexto del aprendizaje de una lengua: la capa social (formas de pensamiento, comportamiento y evaluación compartidas por todos los miembros de la misma comunidad discursiva), la capa histórica (las producciones materiales de un grupo social como representaciones de sí mismo y de los otros) y la cultura de la imaginación “that governs people’s decisions and actions far more than we may think”.

Martín Morillas (2001: 294 y ss.) sintetiza el desarrollo de la “enseñanza de la cultura” dentro de la lingüística aplicada en cinco paradigmas: 1) cultura como civilización, 2) cultura como etnografía de la comunicación, 3) cultura como ajuste psico-social, 4) cultura como cognición cultural y 5) cultura como concienciación crítico-emancipativa. Su trabajo concluye diciendo que los tres aspectos fundamentales del estudio de la cultura, el aspecto social conductual-normativo, las tendencias actitudinales psico-sociales y la perspectiva ideológica crítica-emancipativa han de ser tenidas en cuenta para un tratamiento adecuado de la cultura en la enseñanza de la lengua (*ibid.*: 316).

#### 4. UNA DEFINICIÓN ANTROPOLÓGICA DE CULTURA PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Nuestra opción para la definición de cultura para la didáctica de la lengua está basada en la antropología simbólica y la antropología cognitiva. Clifford Geertz (2001: 70<sup>7</sup>), en su artículo “El desarrollo de la cultura y la evolución de la mente”, define la cultura como

un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios

Por medio de este sistema de significaciones y símbolos (Geertz, *ibid.*: 88) “los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida”.

Además, Geertz (2001: 51) nos dice que “la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta – costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos- como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control – planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (...) que gobiernan la conducta”. Posteriormente aclara esta idea con las siguientes palabras:

Llegar a ser humanos es llegar a ser individuos y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales son no generales sino específicos. (Geertz, 2001: 57)

Es decir, estos esquemas culturales sirven como guías para la actuación y la comprensión.

Además, existe en los estudios cognitivos un interesante área, la antropología cognitiva (D’Andrade, 1995), que ha intentado definir la relación entre la cultura y la cognición humana. D’Andrade (1990: 65, traducción personal) define la cultura como “sistemas aprendidos y compartidos de significación y comprensión, comunicados fundamentalmente por medio del lenguaje natural. Estos sistemas de significación y comprensión no son sólo representaciones acerca de lo que existe en el mundo; tienen carácter directivo, evocador y constructor de la realidad”. Es decir, la cultura no es sólo una colección de datos o costumbres, sino una fuerza directiva que nos conduce a entender la

<sup>7</sup> Edición original de 1973.



realidad de acuerdo con ciertos parámetros y a actuar de forma consecuente con tal comprensión.

Esta visión de la cultura se estructura en torno a la noción de “modelo cultural” (Quinn y Holland, 1987: 4; D’Andrade, 1987: 112; D’Andrade, 1990: 99). Martín Morillas y Pérez Rull (1998: 46) afirman que

Un modelo mental es una estructura mental abstracta que codifica conceptos. Cuando los modelos mentales se engarzan y comparten intersubjetivamente, con poder motivacional y epistémico, forman “modelos culturales”. Los esquemas no sólo representan la conceptualización de los elementos de la experiencia que se abstraen en conceptos o redes de conocimiento, sino las creencias, valoraciones, actitudes y emociones, así como las acciones interpersonales que permiten la vida social; por ello, poseen inherentemente una función motivadora, orientadora, directora: motivan nuestra conducta, dirigen y orientan nuestras interpretaciones, ayudan a dar sentido a la experiencia novedosa, y ayudan a crear nuevas simbolizaciones.

Es decir, los esquemas o modelos culturales son sistemas de orientación epistemológica y axiológica que, además, surgen de las mismas actividades y de las prácticas sociales en las cuales los utilizamos. Los modelos culturales son, por tanto, esquemas cognitivos que organizan y dirigen no sólo la categorización o la comprensión, sino también el razonamiento y el pensamiento y, consecuentemente, el comportamiento de los individuos. Se genera, por tanto, un movimiento de retroalimentación entre la experiencia y el mundo físico, por un lado, y, por otro lado, la cultura y los modelos culturales, que definen lo que la realidad es para cada uno.

Creemos que la definición simbólico-cognitiva de cultura representa una opción interesante para la educación. Ruiz Román (2003: 14), en su texto sobre educación intercultural, resume en dos enunciados este enfoque:

- a) La cultura es un conjunto de significados adquiridos y construidos.
- b) El hombre adquiere y construye estos significados como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la Comunidad.

Así, se nos muestra la cultura como un objeto de estudio inserto en la semiótica y comprensible desde una perspectiva constructivista, es decir, un objeto creado por el hombre mediante la comunicación; es decir, es un objeto educativo.

### **5. “MULTI-”, “PLURI-” E “INTER-”, LOS PREFIJOS DE LA CULTURA: DEFINICIÓN DE TÉRMINOS DERIVADOS**

Tras hacer explícita nuestra definición de cultura, podemos intentar definir los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, recurriendo para ello al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) del Consejo de Europa (2002). El MCERL es un documento fundamental para la comprensión entre los especialistas en Didáctica de la Lengua y esta intercomprensión es, a su vez, decisiva para el avance del conocimiento; por ello, lo tomamos aquí como punto de partida para nuestra reflexión.

Empezaremos, precisamente, por el concepto de “lo sociocultural”. El conocimiento sociocultural es definido como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (Consejo de Europa, 2002: 100). Es este conocimiento una de las bases para el desarrollo de la interculturalidad y la pluriculturalidad y el MCERL nos recuerda que (i) es parte del conocimiento del mundo y (ii) es probable que no se encuentre en la experiencia previa de los estudiantes y/o esté distorsionado por los estereotipos. Evidentemente, la formación escolar y la didáctica de la lengua contribuyen al desarrollo del conocimiento sociocultural (como también los procesos de aprendizaje informal), sobre todo en la medida en que se incorporen los

contenidos de las áreas curriculares a la enseñanza de la lengua (Madrid y García Sánchez, 2001) y se contemplen las estrategias del pensamiento crítico y el análisis crítico del discurso (Fisher, 2001; Wodak, 2003).

Tras lo sociocultural, hemos de distinguir entre pluriculturalidad y multiculturalidad. El MCERL parte, para esta distinción, de otro par de términos paralelos según el MCERL (*ibid.*: 4), plurilingüismo y multilingüismo:

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada... Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Así pues, el MCERL distingue dos planos, a los que da el nombre de multilingüismo y plurilingüismo respectivamente: el plano social, de coexistencia de lenguas, y el plano cognitivo, de integración (mental) de las lenguas conocidas (en diferentes grados de dominio) por un individuo concreto.

A partir de esta distinción, el MCERL intenta definir las “versiones” culturales de multilingüismo y plurilingüismo (*ibid.*: 6):

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo.... En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

De la misma forma que el individuo integra el conocimiento de distintas lenguas, también lo hace con su “conocimiento cultural”, lo cual da como resultado la competencia plurilingüe y pluricultural, que es definida de la siguiente forma (*ibid.*: 168):

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

Esta definición da paso a una definición “comunicativa” de la interculturalidad.

La interculturalidad es definida en el MCERL en dos planos diferenciados pero integrados. Por un lado, el MCERL habla de “conciencia intercultural” y por otro lado de “destrezas interculturales”; es decir, estamos refiriéndonos a un fenómeno que es cognitivo y comunicativo.

Como ya hemos comentado, el MCERL (*ibid.*: 101) explica, en relación con la conciencia intercultural, que “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto”.

Además de la conciencia intercultural, el MCERL habla de destrezas y saber hacer interculturales, que incluirían (*ibid.*: 102) la capacidad de relacionar culturas, la sensibilidad cultural, la capacidad de mediación y la capacidad de superar los estereotipos. Coincide así el MCERL con definiciones de otros autores como Lustig y Koester (1993, citado en

Kaikkonen 2001: 67), que propone ocho sub-competencias dentro de la competencia intercultural, o Seelye (1993: xiii), que recoge media docena de destrezas para la comunicación intercultural (que posteriormente transforma en objetivos educativos).

Es decir, la competencia intercultural implica, según estas definiciones, conocimientos, destrezas y actitudes, es decir, todas las variables que conducen a “formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás”, objetivos primordiales de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Mendoza Fillola, 2003: 11).

En resumen, los tres conceptos (multi-, pluri- e inter-culturalidad) representan los tres planos de la cultura. Así, la multiculturalidad es el concepto que describe una situación (nacional, regional, comunitaria) de culturas en contacto, como el multilingüismo es de lenguas en contacto. Si, desde el punto de vista lingüístico, el multilingüismo es relativamente fácil de detectar, desde el punto de vista cultural, es más difícil describir una situación como multicultural. Normalmente el término se utiliza para explicar tres situaciones de diversidad (Baumann, 2001): la “cultura como estado-nación” (de tal forma que una sociedad se define como multicultural si se ponen en contacto diversas nacionalidades, como puede ser la Unión Europea), la “cultura como religión” (de tal forma que una sociedad es multicultural si se encuentra diferentes religiones) o la “cultura como grupos étnicos” (si se encuentran distintos grupos étnicos). Sin embargo, ninguna de estas definiciones metafóricas de cultura es totalmente satisfactoria; hay que considerar la inclusión de “la cultura como edad”, “la cultura como género”, “la cultura como profesión”, “la cultura como capacidad/discapacidad”, y muchas otras (Collier, 1994: 38-39). Por consiguiente, todo país, región, comunidad o grupo es multicultural por definición puesto que diversas culturas interactúan simultáneamente en cualquiera de estos planos.

La pluriculturalidad es un rasgo personal cognitivo. De igual forma que poseemos diferentes “registros” lingüísticos, también usamos diferentes repertorios culturales en diferentes situaciones. Esto encaja perfectamente con la definición de cultura simbólico-cognitiva que antes expusimos: el individuo, como resultado de sus experiencias en distintas comunidades, participa de múltiples culturas que le permiten construir (en un complejo proceso de apropiación y recreación) sus propios modelos mentales, su propia “cultura interna”<sup>8</sup>: se configura así el individuo pluricultural. En lo concerniente a la didáctica de la lengua, la novedad es contemplar el desarrollo de la pluriculturalidad como resultado del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

La interculturalidad, por último, se puede describir en términos estáticos y dinámicos: se describe estáticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; se describe dinámicamente cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. Por ello, la interculturalidad es situacional frente a la pluriculturalidad (que es cognitiva) y la multiculturalidad (que es social).

### **6. COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: UNA APROXIMACIÓN A LAS TEORÍAS**

---

<sup>8</sup> Gustavo Bueno (1978) define la cultura en tres planos, el intrasomático (“automatismos conductuales, aquellos que constituyen una suerte de programa o pauta de secuencias grabadas en el sistema nervioso de cada sujeto corpóreo”), el intersomático (“dispositivos empíricos, o automatismos sociales constituidos por la concurrencia de diversos sujetos corpóreos”) y el extrasomático, englobando así la cultura al ser psicológico, al ser social y también al ser extenso que se realiza y se afirma a través de sus productos.

Tomando como referencia esa definición de interculturalidad podemos definir la comunicación intercultural en términos de identidad y contacto. Rodrigo Alsina (1999: 19) lo expone con claridad: “la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas, que se percibían a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas, se han intentado comunicar”. Es decir, la interculturalidad es un fenómeno que ocurre de forma natural más allá de que nosotros podamos definirlo como objetivo propiamente educativo y tiene lugar tanto de forma interpersonal como mediada por una intervención tecnológica (Rodrigo Alsina, 1999: 27-32).

Gudykunst (2005) ha revisado recientemente las teorías de la comunicación intercultural más relevantes y las ha agrupado en seis grandes bloques:

- Teorías de la comunicación que incorporan la cultura, como la Teoría de la Gestión Coordinada del Significado.
- Teorías que se concentran en la variabilidad comunicativa trans-cultural, como la Teoría de la Negociación y el Prestigio.
- Teorías que se concentran en los ajustes en las interacciones comunicativa, como la Teoría de la Acomodación Comunicativa.
- Teorías que se concentran en la identidad, como la Teoría de la Gestión de la Identidad o la Teoría Comunicativa de la Identidad.
- Teorías que se concentran en la comunicación y las decisiones efectivas, como la Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre para la Comunicación Efectiva
- Teorías que se concentran en la Aculturación y los Ajustes, como la Teoría del Esquema Cultural

De todas ellas, Rodrigo Alsina (1999:164-217) destaca especialmente tres teorías de la comunicación intercultural interpersonal: la *Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre* de William B. Gudykunst, la *Teoría de la Adaptación Transcultural* de Young Yun Kim y la *Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura* de Fred L. Casmir.

La Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre de William B. Gudykunst (1993, 1995) tiene como punto de partida el efecto psicológico de la comunicación intercultural interpersonal en comparación con la simple comunicación interpersonal. Su objetivo es conseguir una comunicación eficaz superando esos obstáculos, la ansiedad y la incertidumbre. La primera, la ansiedad, supone “una respuesta emocional a situaciones de las que anticipamos consecuencias negativas” (Rodrigo Alsina, 1999: 171); la segunda, la incertidumbre, es un fenómeno cognitivo y tiene valor predictivo (no poder predecir la conducta de un forastero) o explicativo (no poder explicar la conducta de un forastero). Un alto grado de ansiedad o de incertidumbre impediría la comunicación mientras que niveles demasiado bajos no motivarían lo suficiente como para establecer la comunicación.

La Teoría de la Adaptación Transcultural de Young Yun Kim (1991, 1995) pretende averiguar cuáles son los factores claves para la adaptación a una nueva cultura. Así, la asimilación es la aceptación de los principales elementos culturales de la sociedad receptora por parte del individuo forastero. La aculturación es la adquisición de algunos, pero no de todos, los elementos de la cultura receptora. Los conceptos de imitación y ajuste son utilizados para referirse a las respuestas psicológicas ante los retos transculturales. Por último, la integración es la participación social en la cultura receptora. La vivencia en una comunidad distinta a aquella de nuestra socialización primaria supone un proceso de aprendizaje – aculturación – y de desaprendizaje – deculturación – que suele provocar ansiedad (Rodrigo Alsina, 1999: 184); sin embargo, los individuos se adaptan al nuevo sistema, asimilando la nueva información y acomodando sus capacidades, destrezas y conocimientos a ésta.

La Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura de Fred L. Casmir (1993) propugna que, ante el fracaso de la cultura nacional para superar las barreras de la comunicación intercultural y reconociendo la diversidad como el eje vertebrador de la sociedad, es necesario construir “terceras culturas” que permitan una comunicación intercultural efectiva. Tomando como referencia la Escuela de Palo Alto (Winkin, 1994) y el Interaccionismo Simbólico, se define la tercera cultura como una subcultura que se produce en una situación comunicativa con el fin de conseguir unos objetivos determinados mediante ajustes de la conducta para la construcción de una experiencia común. Esta tercera cultura aparece en tres ámbitos: el individual, el “organizacional” y el mediado (Rodrigo Alsina, 1999: 202). En estos tres ámbitos, cuando dos individuos ponen en contacto sus necesidades y sus experiencias, se gestiona una tercera cultura que genera interdependencia.

En resumen, todas estas teorías de la comunicación intercultural proponen a la didáctica de la lengua que:

1. La diversidad es un rasgo fundamental de la vida en sociedad.
2. La comunicación es la herramienta de construcción de la sociedad mediante la negociación de significados.
3. Hay espacio para el éxito comunicativo aunque la comunicación también supone malentendidos puesto que se basa en la inferencia, la asignación de intenciones comunicativas y la interpretación. Sin estos procesos cognitivos, que pueden provocar ansiedad e incertidumbre, no hay comunicación.
4. La comunicación no es un proceso neutral, sino que está cargado por las relaciones sociales, que son relaciones de poder.

Además, el desarrollo de estas teorías ha permitido que hoy contemos con pruebas que nos permiten conocer la competencia para la comunicación intercultural de un individuo. Entre otras, el *Inventario de Desarrollo Intercultural* de Hammer y Bennett (Wiseman, Hammer y Nishida, 1989; Hammer, 1998; Hammer y Bennett, 1998, 2001) mide la orientación del individuo (o del grupo) hacia la diversidad cultural, indicando así la capacidad personal (o grupal) para la comunicación intercultural.

### 7. CONCLUSIONES PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

La revisión de la definición de cultura, los prefijos asociados (multi-, pluri- e inter-) y las teorías de la comunicación intercultural nos sugiere, al menos, dos conclusiones finales para la didáctica de la lengua con el telón de fondo de la comunicación intercultural. En resumen, proponemos que la didáctica de la lengua puede favorecer el desarrollo de la multi-, la pluri- y la inter-culturalidad mediante la “concienciación cultural” y la “socialización rica”.

La “concienciación cultural” (*culture awareness*) es el proceso de toma de conciencia de la presencia de la cultura en los tres planos antes mencionados: conciencia acerca del hecho de que la diversidad es un rasgo fundamental de la sociedad y de cómo los grupos sociales crean, usan y gestionan sus símbolos y significados (culturas) creando una rica matriz socio-cultural (conciencia de multiculturalidad); acerca de cómo la identidad de cada individuo es el resultado de múltiples experiencias, un compuesto complejo y flexible que se adapta, mostrando una de sus caras, a muy diversas situaciones socio-comunicativas (conciencia de pluriculturalidad); acerca de cómo en cada situación comunicativa nuestro interlocutor es un individuo pluricultural y cómo, además, cada situación comunicativa está regida por unas convenciones culturales para la gestión de la interacción de cuyo conocimiento, entre otros factores, puede depender nuestra efectividad y el éxito comunicativo (conciencia de interculturalidad). La didáctica de la lengua puede favorecer esta concienciación mediante la presencia de la diversidad socio-cultural en el aula, el

acceso a una variedad de experiencias comunicativas (lectoras por ejemplo, pero también cinematográficas, escénicas, etc.) y un enfoque crítico de la enseñanza (véase, entre otros, Guijarro Ojeda, 2004).

La “socialización rica” (Trujillo Sáez, 2003) hace referencia a la presencia del estudiante en distintos contextos de socialización donde pueda desarrollar la interculturalidad en contacto con otros individuos y otras comunidades. En este sentido, la socialización rica hay que situarla dentro de los procesos de socialización y, en concreto, con la socialización terciaria a través del contacto con la diversidad (Giddens, 1989: 78-79). Supone familiarizar a nuestros estudiantes con una diversidad de contextos sociales y las personas en ellos implicadas. El contacto con la diversidad es, al mismo tiempo, una experiencia de socialización y un factor de enriquecimiento, si está bien gestionada, de la socialización primaria y secundaria.

Nuestra propuesta consiste en trabajar los procedimientos interpretativos en contacto con la diversidad mediante estrategias como la etnografía en el aula, la argumentación, la dramatización, la utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas o la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras (Kramsch, 1993: 229-231, y Byram y Fleming, 2001). Así pues, este concepto de “socialización rica” no supone una carga más para la práctica educativa sino que está en el centro de los objetivos educativos propios de la escuela. Precisamente, lo que se le pide a la didáctica de la lengua en relación con la interculturalidad es que contribuya a los procesos de socialización mediante el contacto con la diversidad siendo el profesor un mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas (Byram y Risager, 1999: 58). El lenguaje recupera, así, su papel educativo central en la constitución del ser humano a través de la cultura.

### 6. BIBLIOGRAFÍA

- Adaskou, K., Britten, D. y Fahsi, B. (1990). “Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco”, *ELT Journal*, 44, 1: 3-10.
- Barro, A., Jordan, S. y Roberts, C. (2001). “La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo”, en M. Byram y M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 82-103.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Boas, F. (1938). *The mind of primitive man*. New York: MacMillan.
- Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bueno, A. (1995). “Sociolinguistic and Sociocultural Competence”, en N. McLaren y D. Madrid. *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil, 345-374.
- Bueno, G. (1978). “Cultura”. Tomado el 4 de marzo de 2000 de *El Basilisco*, 4: 64-67. Sitio web: <http://www.filosofia.org/gru/sym/syms004.htm>
- Bueno, G. (1997). *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press].
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Casmir, F. L. (1993). "Third-Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication", en S. A. Deetz. *Communication Yearbook/16*. London: Sage, 407-428.
- Casson, R. (1983). "Schemata in cognitive anthropology", *Annual Review of Anthropology*, 12: 429-462.
- Castro Prieto, P. (1999). "La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: La competencia intercultural", *Lenguaje y Textos*, 13: 41-53.
- Collier, M. J. (1994). "Cultural Identity and Intercultural Communication", en L.A. Samovar y R. E. Porter. *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont, California: Wadsworth Publishing, 36-44.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (español) y en [http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents\\_intro/common\\_framework.html](http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html) (inglés).
- D'Andrade, R. (1987). "A folk model of the mind", en N. Quinn y D. Holland (eds.). *Cultural models in Language and Thought*. New York: Cambridge University Press, 112-148.
- D'Andrade, R. (1990). "Some Propositions about the relations between culture and human cognition", en J. W. Stinger, R.A. Shweder, and G. Herdt. *Cultural Psychology: Essays on comparative human development*. New York: Cambridge University Press, 65-129.
- D'Andrade, R. (1995). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz de Rada, A. y Velasco Maíllo, H. (1996). "La cultura como objeto", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17: 6-12.
- Elias, N. (1988). *El Proceso de la Civilización. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., y García-Cano Torrico, M. (1999a). "De la educación multicultural e intercultural a la lengua y la cultura de origen: reflexiones sobre el caso español", en F. J. García Castaño y A. Granados Martínez (eds.). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 81-128.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., y García-Cano Torrico, M. (1999b). "Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de educación primaria", en F. J. García Castaño y A. Granados Martínez (eds.). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 169-208.
- Geertz, C. (2000). *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books [Edición original: 1983].
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. [Edición original en inglés: 1973].
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (eds.). (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goodenough, W. H. (1971). "Cultura, lenguaje y sociedad", en J. S. Kahn. (1975). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama, 157-248.
- Gudykunst, W. B. (1993). "Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication. An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective", en R. L. Wiseman y J. Koester (eds.). *Intercultural Communication Competence*. London: Sage, 33-71.
- Gudykunst, W. B. (1995). "Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory: Current Status", en R. L. Wiseman (ed.). *Intercultural Communication Theory*. London: Sage, 8-58.
- Gudykunst, W. B. (ed.) (2005). *Theorizing about Intercultural Communication*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Guijarro Ojeda, J. R. (2004). *Transversalidad y educación axiológica en ELT: literatura, otredad y discursos de la diferencia*. Tesis doctoral: Universidad de Granada
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, New York: Doubleday.

- Hammer, M. R. (1998). "A measure of intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory", en S. Fowler y M. Fowler (eds.) *The intercultural sourcebook: Volume 2*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hammer, M.R., y Bennet, M.J. (1998, 2001). *The Intercultural Development Inventory Manual*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.
- Harris, M. (1998). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kaikkonen, P. (2001). "Intercultural learning through foreign language education", en V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen y J. Lehtovaara. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow, Essex: Pearson, 61-105.
- Kim, Y. Y. (1991). "Intercultural Communication Competence. A Systems-Theoretic View", en S. Tingtoomey y F. Korzeny (eds.) *Cross-cultural Interpersonal Communication*. London: Sage, 259-275.
- Kim, Y. Y. (1995). "Cross-Cultural Adaptation. An Integrative Theory", en R. L. Wiseman (ed.) *Intercultural Communication Theory*. London: Sage, 170-193.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995). "The privilege of the non-native speaker". *Conferencia Plenaria en la Convención Anual de TESOL*. Abril, Long Beach, California.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2001). "El privilegio del hablante intercultural", en M. Byram y M. Fleming (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 23-37.
- Kumper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Lustig, M. y Koester, J. (1993). *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Madrid, D., y García Sánchez, E. (2001). "Content-based Second Language Teaching", en E. García Sánchez (ed.) *Present and Future Trends in TEFL*. Almería: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería, 101-134.
- Malinowski, B. (1931). "La cultura", en J. S. Kahn. (1975). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama, 85-128.
- Malinowski, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Martín Morillas, J. M. (2001). "Developments in culture teaching theory", en M. E. García Sánchez (ed.) *Present and future trends in TEFL*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 293-320.
- Martín Morillas, J. M. y Pérez Rull, J. C. (1998). *Semántica cognitiva intercultural*. Granada: Método Ediciones.
- Mattelart, A. y Mattelart, M. (1997). *Historias de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Méndez García, M. C., y Bueno González, A. (2005). "Sociolinguistic, Sociocultural and Intercultural Competence, en McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Mendoza Fillola, A. (coord.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Mercier, P. (1995). *Historia de la Antropología*. Barcelona: Península.
- Morgan, L. H. (1877). *Ancient Society*. New York: Henry Holt.
- Porter, R. E., y Samovar, L. A. (1994). "An Introduction to Intercultural Communication", en L. A. Samovar y R. E. Porter. *Intercultural communication: a reader*. Belmont, Ca.: Wadsworth Publishing Company, 4-25.
- Quinn, N. y Holland, D. (1987). "Culture and Cognition", en N. Quinn y D. Holland (ed.). *Cultural models in Language and Thought*. New York: Cambridge University Press, 3-42.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, J. C. (2001). *La norma literaria*. Barcelona: Debate.
- Rossi, I. y O'Higgins, E. (1981). *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*. Barcelona: Anagrama.
- Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.



- Seelye, N. (1993). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company.
- Trujillo Sáez, F. (2002). "Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural", en F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa Venegas (coords.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, 407-418. Disponible en <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>
- Trujillo Sáez, F. (2002). "Towards Interculturality through Language Teaching: Argumentative Discourse", *Cauce*, 25: 103-120. Disponible en <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>
- Trujillo Sáez, F. (2003). "Carta abierta sobre la interculturalidad", *Carabela*, 54: 167-174. Disponible en <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>
- Tylor, E. B. (1871). "La Ciencia de la Cultura", en J. S. Kahn. (1975). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama, 29-46.
- Vez Jeremías, J. M., Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Vez Jeremías, J. M., y González Piñeiro, M. (2004). "Intercultural competence and the European dimension", en D. Madrid y N. McLaren. *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 342-384.
- Williams, R. (1983). *Keywords*. London: Fontana.
- Winkin, Y (comp.). (1994). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Wiseman, R.L., Hammer, M.R., y Nishida, H. (1989). "Predictors of intercultural communication competence", *International Journal of Intercultural Relations*, 13: 349-370.
- Wodak, R. (2003). "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos", en R. Wodak y M. Meyer. *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona. Gedisa, 17-34.

## PORTAFOLIO DOCENTE Y EVALUACIÓN DEL PROFESOR DE ELE

**Susana Pastor Cesteros**  
Grupo de investigación *AcqUA*  
(*Adquisición y enseñanza de segundas lenguas  
y lenguas extranjeras de la UA*)

### Guión

- **Introducción**
- **Portafolio docente, evaluación y formación**
- **Estructura y utilidades**
- **Conclusiones**

### Resumen

Una buena formación y la práctica de la experiencia diaria constituyen la base de la docencia del profesor de ELE. Pero la mejora de la calidad docente se ha de fundamentar en una experiencia crítica con la propia labor, que exige una valoración continua sobre cómo programamos, cómo damos las clases, qué materiales usamos o cómo evaluamos. Un instrumento idóneo para tal evaluación del profesor de ELE es el portafolio docente, cuyos componentes y utilidades pretendemos exponer en esta ponencia.

### Citas

- (1) “La enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar sus propias prácticas [...] El objetivo es que el profesor aprenda tanto de su experiencia como de su reflexión sobre su propia experiencia (Farell, 2004) al enfrentarse primero a sus creencias y valores para luego poder cuestionarlas, redefinirlas, modificarlas o incluso cambiarlas. No hay nadie que no reflexione, pero la reflexión como objetivo en sí misma no tiene sentido, es por ello por lo que se necesita desarrollar una estructura que pauté la reflexión para darle significado. Así pues, el portafolio sirve de pauta para guiar y orientar al docente durante su proceso reflexivo”. (González y Pujolà, 2008b).
- (2) “Si se asume que la idea de enseñanza ha cambiado, que se ha de capacitar al alumno para que sea capaz de reflexionar sobre lo que está aprendiendo, para que vaya descubriendo el funcionamiento de la lengua, para que sea autónomo en su proceso, para que sea capaz de valorar ese proceso y autoevaluarse, es de esperar que el docente sea capaz de asumir para sí mismo todo eso que está intentando transmitir a sus alumnos. Al igual que estamos experimentando en las aulas con modelos de portafolio para nuestros alumnos, parece coherente desarrollar también el portafolio del docente”. (González y Pujolà, 2008b).
- (3) “El portafolio pretende ser una ventana, una publicación (en el sentido de hacer público, de «hacer patente») –ante sí mismo y ante otros– aquello que se produce en la propia práctica docente y formativa. «Hacer patente» significa aportar muestras –que puedan verificarse– de lo que el profesor hace en sus clases o de lo que significa para él enseñar-aprender. El fin es que el titular del portafolio recoja pruebas, muestras, evidencias de aspectos sobre los que quiera reflexionar con el objetivo último de tomar conciencia de su identidad y en caso de que

lo considere oportuno, transformarla. Por tanto, tiene una proyección hacia el futuro, por cuanto sirve de base para que el titular del portafolio se marque objetivos en relación con un cambio o mejora o simplemente pueda tomar conciencia de su competencia docente. [...] En cuanto a la selección de pruebas o muestras, no existe un formato específico al respecto, pero es importante que el bloque constituya una selección consciente y representativa de todo lo que constituye la práctica docente y formativa del titular. Ello significa que no se trata de incluir únicamente los aspectos más positivos ni tampoco, en el otro extremo, lo que no funciona, sino todo aquello que realmente documente la toma de conciencia de su competencia profesional, el desarrollo y el cambio”. (Atienza, 2009).

- (4) “Puesto que la evaluación acostumbra a dirigir la educación, el portafolio y el PEL pueden ser sin duda útiles para la clase de ELE, porque aportan congruencia, autenticidad y conexión con la realidad. [...] Pero está claro que el nombre no hace a la cosa, como en otras ocasiones. La moda del portafolio lleva también a los abusos: a las recetas, la simplificación y la vulgarización. [...] El portafolio no es una solución mágica ni un coche de bomberos para apagar las urgencias del aula de español. Como todo, necesita usarse con criterio, tiempo e inteligencia. Confíemos en que nuestros docentes sepan hacerlo”. (Cassany, 2007: 19-20).
- (5) La reflexión del portafolio a través de blogs: “Muchos profesores tienen un blog. Muchos profesores leen blogs de otros profesores. Los profesores cuentan y enseñan lo que hacen en clase en sus blogs. Muchos profesores que leen blogs aprenden de lo que hacen otros profesores. No hay misterio: aprender de lo que hacen otros. Sin embargo, las clases estaban blindadas hasta que muchos profesores empezaron a escribir en blogs y muchos profesores empezaron a leer blogs y a aprender de lo que hacían otros profesores. Pero hubo que abrir blogs para que fuera posible. Parece que era imposible abrir la puerta de la clase”. (<http://www.algarabias.com/blog/>)

### Bibliografía

- AA.VV.**, Proyecto de estudio del Portafolio electrónico Europeo de las Lenguas <http://eelp.gap.it/ES/>
- ATIENZA, Encarna (2009)**, “El portafolio del profesor como instrumento de autoformación”, Marcoeles, nº 9: <http://marcoeles.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion/>
- BARBERA, Elena (2004)**, Evaluación por portafolios en la universidad. Universidad de Barcelona: <http://www.ub.es/forum/Conferencias/barbera.htm>
- BIRD, T. (1997)**, “El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades”, en J. Millman y L. Darling Hammond (eds.), Manual para la evaluación del profesorado, Madrid: La Muralla.
- Carabela (2007)**, nº 60, monográfico sobre “El Portafolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas”, Madrid: SGEL.
- CASSANY, Daniel (2002)** “Usando el PEL en el aula”, Mosaico, 9, monográfico sobre Marco común europeo de referencia y portafolio de las lenguas, 18-24. <http://www.educacion.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico9/mos9d.pdf>
- CASSANY, Daniel (2002)**, “El portafolio europeo de lenguas”, Aula de Innovación Educativa, 117, 13-17, Barcelona y Buenos Aires.
- CASSANY, Daniel (ed.) (2006)**, El Portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- CASSANY, Daniel (2006)**, “Del portafolis a l’e-PEL”, en D. CASSANY (ed.), El Portafolis. Monográfico de la revista Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, Barcelona: Graó [http://portafolidocent.wikispaces.com/file/view/02\\_cassany.pdf](http://portafolidocent.wikispaces.com/file/view/02_cassany.pdf)
- CASSANY, Daniel (2007)**, “Del portafolio al e-PEL”, Carabela, 60, 5-20.
- CONDE MORENCIA, G. (2002)**, “Desarrollo del Portafolio europeo en España”, en Mosaico, monográfico sobre Marco común europeo de referencia y portafolio de las lenguas, nº 9, 8-13, <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf>
- ESCOBAR URMENETA, Cristina (2000)**, El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera, Tesis Doctoral, Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.

## XII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORADO DE ELE

---

**GARCÍA DOVAL, Fátima (2005)**, “El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas”, *Glosas Didácticas*, n° 14: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf>

**GONZÁLEZ, Vicenta y Joan Tomàs PUJOLÀ (2008a)**, “El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua”, en S. PASTOR y S. ROCA (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/SL. Actas del XVIII Congreso Internacional de ASLE*, Alicante: Universidad de Alicante, 290-298.

**GONZÁLEZ, Vicenta y Joan Tomàs PUJOLÀ (2008b)**, “El uso del portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor”, *Marcoele*, n° 7: [http://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola\\_gonzalez.pdf](http://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola_gonzalez.pdf)

**LANDONE, Elena (2004)**, “Un soporte tecnológico para la reflexión pedagógica: el Portfolio Europeo de las Lenguas digital”, [http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8789](http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8789)

**Mosaico, n° 9, Monográfico:** Marco Común Europeo de Referencia y Portfolio Europeo de las Lenguas: <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf>

**Observatorio Atrium Linguarum (2005)**, Diseño de un e-Portfolio Idiomático (EPI): Aprendizaje y evaluación de las competencias de profesores, alumnos y PAS de las universidades españolas, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago/ICE: <http://www.atriumlinguarum.org/>

**PASTOR, Susana (2007)**, “El portafolio como instrumento evaluador de la formación de profesores de ELE: un ejemplo de aplicación”, en S. PASTOR y S. ROCA (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/SL. Actas del XVIII Congreso Internacional de ASLE*, Alicante: Universidad de Alicante, 468-475.

**PUJOLÀ, Joan Tomàs (2005)**, “El portafolio: la reflexión explícita del proceso de aprendizaje en la formación de profesores de ELE”, *Aula de Innovación educativa*, Barcelona: Graó.146, 65-67.

### Ejemplos de portafolios docentes de ELE en la web:

---

**GONZÁLEZ, Vicenta y J.T. PUJOLÀ**, El portafolio reflexivo del profesor de español como LE: <http://prpele.wordpress.com>

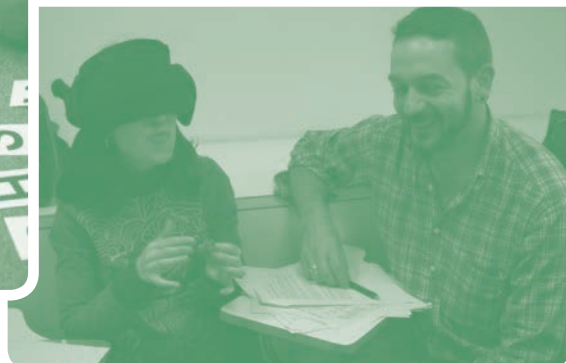
**Maribel González Martínez:**

<http://maribelele.wordpress.com/category/uso-portafolio-docente/page/2/>

**Josefa Martínez Mendoza:**

<http://portafoliojmtmd.blogspot.com/>

# TALLERES prácticos



# TALLER DE APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DEL CORREO ELECTRÓNICO

**Esther Fernández-Valdés Lloret**

**Profesora de EL2, Aula de Inmersión Lingüística. Gijón**

**Teresa Domínguez Cuesta**

**Profesora de Lengua Española, IES Calderón de la Barca. Gijón**

## Introducción

- El aprendizaje Colaborativo
- Desarrollo lingüístico
- Desarrollo de la competencia intercultural
- Aprendizaje Autónomo

Nivel: A1-B1

Temporalización: 1º trimestre del curso 2010-11

Materiales y herramientas: Correo electrónico

Objetivo del taller

Dinámica de trabajo

Desarrollo del proceso

Conclusiones

Anexos: Actividades y Materiales (Taller)

## Introducción

Planteamos este taller de aprendizaje en tándem a través del correo electrónico con el objetivo de “aprender del otro” de forma colaborativa utilizando el ordenador.

El aprendizaje tándem es un aprendizaje en el que colaboran dos personas de lenguas maternas y culturas diferentes para saber más sobre la otra persona y para ayudarse mutuamente a mejorar los conocimientos del idioma, de la cultura y de la sociedad intercambiando todo tipo de información relacionada con los estudios, los gustos u otros campos de interés. En esta metodología es fundamental el concepto de reciprocidad, o sea, mutua dependencia y apoyo recíproco en el trabajo a realizar puesto que ambos deben contribuir y beneficiarse de igual forma de esa colaboración. También es importante el concepto de autonomía ya que cada compañero es responsable de su propio aprendizaje y solo él decide lo que quiere aprender, cómo y cuándo. El papel del profesor debe limitarse a organizar la actividad, observar y aconsejar, es preciso limitar la intervención para permitir que los estudiantes superen solos las dificultades construyendo sus propias estrategias.

En este proceso se desarrolla la competencia lingüística e intercultural, el aprendizaje autónomo además de las competencias propias del aprendizaje colaborativo.

### Aprendizaje colaborativo

Está basado en los conceptos de cooperación, trabajo en equipo, comunicación y responsabilidad. Dos estudiantes de secundaria, uno extranjero y otro nativo, trabajan juntos por medio del correo electrónico para conseguir un objetivo común. Mediante la interacción, los estudiantes intercambian información, negocian significado, resuelven problemas hasta llegar a la creación de conocimiento compartido que se refleja en la elaboración de un producto final. Basado en el principio de la reciprocidad tiene que haber intercambio y equilibrio para que este tenga éxito, de forma que en la pareja de aprendices ambos se beneficien en la misma medida.

### Aprendizaje lingüístico

La enseñanza-aprendizaje de la lengua debe fundamentarse en las necesidades de los alumnos, en el uso que tienen que hacer del sistema lingüístico para afrontar sus realidades inmediatas. Desde esta perspectiva comunicativa proponemos esta actividad que permitirá a una parte del alumnado desarrollar destrezas comunicativas propias de la vida real y a la otra parte reflexionar sobre la propia lengua y asumir la responsabilidad de “enseñar y corregir”. El estudiante extranjero adquirirá estrategias de comunicación (iniciar una conversación, mantenerla, ...), mejorará su sociabilidad así como la capacidad comunicativa ya que ampliará su vocabulario, utilizará estructuras gramaticales contextualizadas, por consiguiente, mejorará su fluidez en las destrezas escritas. Estas competencias le serán muy útiles a lo largo de su vida. El estudiante nativo desarrollará su espíritu crítico; puede que se enfrente a mensajes que considere erróneos, tendrá que utilizar otras herramientas para solucionar los problemas de comprensión que se planteen y explicarlo a su compañero con sus propios recursos.

### Desarrollo de la competencia intercultural

Entendemos por competencia intercultural y comunicativa la que permite al estudiante desempeñar el papel de mediador cultural y emplear el idioma objeto de estudio como lengua de contacto con los que no la tienen como primera lengua. La competencia intercultural permite desarrollar ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía hacia las diferencias culturales para superar el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y ser capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto, establecer canales y romper tópicos y prejuicios.

Pensamos que esta actividad es útil para los extranjeros que llegan a nuestro país ya que favorece la comprensión de la lengua y cultura españolas necesarias para alcanzar un conocimiento que les ayude a entender la nueva sociedad y permitirles percibir, como actores interculturales, las similitudes y diferencias entre su propia cultura y la de este país para propiciar un acercamiento intercultural desde actitudes de respeto.

Es importante fomentar entre los estudiantes nativos el respeto a la diversidad como elemento enriquecedor a través del conocimiento de las formas de pensar y de vivir de los demás. Desde este reconocimiento podremos llegar a la interpretación de los hechos y romper con los estereotipos y tópicos que prejuzgan conductas.

Se trata de profundizar en el conocimiento de la cultura distinta para evitar el etnocentrismo y las actitudes negativas, como la discriminación y el prejuicio, que dificultan la comunicación intercultural.

### Aprendizaje autónomo

Entendemos por aprendizaje autónomo proporcionar las condiciones necesarias para abordar con eficacia e independencia el aprendizaje de la nueva lengua mediante el uso de estrategias de comunicación y aprendizaje. Proponer los medios para que, como aprendientes autónomos, consigan una mayor autonomía en las situaciones comunicativas en las que necesiten participar. El estudiante tiene que trabajar individualmente y sacar provecho de sí mismo; él mismo decide con su corresponsal el vocabulario y las estructuras a utilizar, así como la frecuencia con la que se va a comunicar, que errores va a corregir; también se plantea sus propios objetivos, como organizar su propio trabajo, sus archivos (de vocabulario, de errores, etc.). Esto es lo que llamamos estrategias de aprendizaje y destrezas de cooperación.

### ¿Por qué el correo electrónico?

Tiene una serie de aspectos muy interesantes para el aprendizaje de lenguas, particularmente para el desarrollo de las competencias escritas, destreza fundamental en la enseñanza de L2 en entornos escolares.

En primer lugar tenemos que decir que se trata de una comunicación auténtica, no simulada, por tanto la información que reciben sobre la cultura y la forma de vida del país proviene de una persona concreta de su misma edad, con su personalidad y su percepción del entorno. Se tiene acceso de primera mano a una persona que habla la lengua que estás estudiando y es próxima a ti, por edad, situación, intereses, etc.

## XII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORADO DE ELE

A través del correo electrónico los mensajes se envían y reciben en cuestión de minutos. La comunicación es rápida y actualizada lo que permite trabajar la comprensión y expresión escrita con gran independencia.

El correo electrónico ofrece ciertas facilidades: se trata de un tipo de comunicación en la que los interlocutores se exponen poco ya que pueden preparar sus mensajes en casa con tiempo suficiente para reflexionar sobre la lengua y la expresión antes de enviar (bajo nivel de estrés). Es una modalidad que les resulta familiar ya que están habituados gracias a las redes sociales a la comunicación mediante ordenador.

**Participantes: alumnos de 4º ESO y 1º Bachillerato; alumnos extranjeros de nivel A1-B1.**

Alumnos del AIL		Alumnos del IES (nativos)	
Alexandra	Vahe	Antonio	Iciar
Thays	Andrey	Borja	Mirian
Diogo	Vlad	Marta	Cristina
Pal		Irene	





Temporalización: realizamos esta actividad durante el 1º trimestre del curso 2010-2011 como actividad complementaria fuera del horario lectivo aunque está integrada dentro de los objetivos del curso y basada en la programación del Aula de inmersión.

### Objetivos del taller:

- **Desarrollo lingüístico:** dotar a los alumnos de los recursos comunicativos necesarios para que se desenvuelvan en situaciones sencillas de la vida cotidiana, intercambien información básica y puedan desarrollar las destrezas escritas.
- **Aprendizaje de destrezas** comunicativas en situación real lo que proporciona contenidos pragmáticos.
- **Desarrollo de la competencia intercultural:** permitir que los estudiantes perciban, como actores interculturales que son, las similitudes y diferencias entre su propia cultura y la del otro para favorecer un acercamiento intercultural desde actitudes de respeto.
- **Autonomía en el aprendizaje:** proporcionarles condiciones y medios para que consigan autonomía en las situaciones comunicativas en las que necesiten participar.

### Dinámica de trabajo

Se proporciona a cada alumno una dirección de correo electrónico para que establezcan contacto en horario fuera de clase generalmente aunque los primeros intercambios pueden realizarse en el aula. Una vez establecido el contacto se les pide que mantengan una comunicación fluida mandando al menos dos correos por semana. Los temas de conversación están pautados por la profesora del Aula de inmersión.

Los estudiantes deben llevar un diario sobre el desarrollo del intercambio de mensajes con el objetivo de evaluar lo que se está aprendiendo y reflexionar sobre el propio aprendizaje. El diario debe ser abierto y personal (pueden escribir lo que quieran) pero se les dan pautas:

- **Vocabulario:** anota las palabras que aprendes nuevas y las que corriges.
- **Errores:** anota los errores que te corrige tu compañero y escribe unas cuantas oraciones con la versión corregida de modo que te sea más fácil evitar ese error en el futuro.
- **Cultura:** ¿qué aspectos relacionados con la cultura de tu compañero y su modo de vida has aprendido?

Al final de trimestre organizaremos un encuentro físico entre los participantes con el fin de poner cara a nuestros interlocutores y socializar de forma presencial y lúdica para lo que planteamos una serie de actividades como la organización de una merienda intercultural en la que cada uno aporta algo.

### Desarrollo del proceso

Sencillamente se trata de establecer contacto y comunicación a través del correo electrónico con un estudiante que no conocemos con el fin de averiguar cosas sobre él o ella, su familia, su ciudad, sus gustos y costumbres, etc. Los correos están programados y pautados por las profesoras, como hemos dicho más arriba y deben enviar como mínimo dos correos por semana. Los temas sobre los que hay que escribir están relacionados con la programación del Aula de inmersión:

**1ª fase: TOMA DE CONTACTO** más o menos libre pero con ciertas instrucciones sencillas, se trata de presentarse y solventar problemas técnicos.

#### **2ª fase: CONOCE A TU e-COMPA**

Tienes que conseguir información sobre:

- Centro educativo, edad, curso, asignaturas favoritas, etc.
- Aspecto físico, su pandilla y amigos, y/o su novi@
- Su casa, barrio, familia, etc.
- Sus gustos, aficiones, deportes. Qué hace en su tiempo libre...

### 3ª fase: PLANES PARA LAS VACACIONES

Tienes que pedir información sobre:

- Tradiciones españolas, cómo se celebra la Navidad en su casa, con quién,
- qué día de las fiestas y de las vacaciones de Navidad prefieres y por qué.
- ¿Qué planes tiene? Va a viajar, salir, alguna fiesta con amigos, etc. ¿Va a salir de Gijón para ir a algún sitio? Etc.
- ¿Cómo va a celebrar la nochevieja?

### TRABAJO FINAL DE LA ACTIVIDAD

Antes del encuentro debes entregar a tu profesora copia de todos los correos intercambiados y un resumen redactado de todas las informaciones obtenidas sobre tu compañero, su nacionalidad y su cultura (costumbres, tradiciones, etc.). También incluirás un resumen de las correcciones hechas o recibidas así como los problemas con el idioma que tienes tú o tu corresponsal extranjero sobre el vocabulario y la gramática. Puedes añadir alguna anécdota o error que te parezca simpática.

### A modo de conclusión

La experiencia ha sido satisfactoria en cuanto a los objetivos planteados puesto que en un principio el objetivo fundamental fue la realización de una comunicación auténtica y no simulada entre un nativo y un extranjero para que ambas partes recibieran información sobre la cultura y la forma de vida de país de una persona concreta y su percepción del entorno. En este proceso se incluye el desarrollo de estrategias comunicativas (para nativos y extranjeros ya que los dos hacen esfuerzos). Y también incluimos el desarrollo de la autonomía y consecuentemente la mejor de las destrezas colaborativas. Pero toda actividad formativa realizada desde un centro educativo ha de poder ser evaluada para analizar los beneficios que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje y para corregir o mejorar aquellos aspectos que no han funcionado.

Creemos que la evaluación de nuestro taller debe encaminarse a la búsqueda de explicación y confirmación del procedimiento utilizado, explorar las razones por las que esta actividad es apropiada y válida para el tipo de alumnos a quien va dirigida.

También nos plantearemos si hay que innovar o mejorar el método utilizado. Obviamente la evaluación no es únicamente un acto final sino que ocurre durante todo el proceso. Nuestra evaluación es: investigativa pues analiza lo que sucede y sus causas; formativa ya que sirve a profesores y alumnos para conocer sus progresos en relación con los objetivos planteados; continua porque se va a evaluar desde el momento inicial, no se trata únicamente de resultados.

**Anexo I: Actividades**

**I) EXPLOTACIÓN DE TEXTOS**

1. - ¡Que desastre! El ordenador se volvió loco. ¿Puedes organizar estos diálogos? (Textos Anexo I)
2. - ¿Quién es quién? ¿Eres un buen detective?

Lee atentamente los correos, busca pistas e intenta poner un nombre a cada una de las personas de las fotos. Razona tu respuesta.

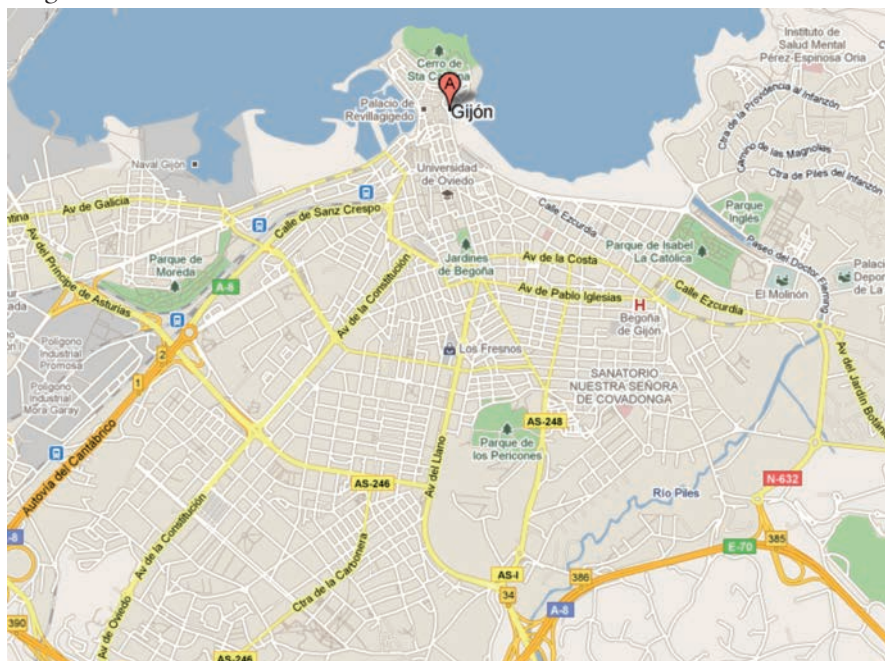
**Pista:**

Alumnos del AIL		Alumnos del IES (nativos)	
Alexandra	Vahe	Antonio	Iciar
Thays	Andrey	Borja	Miriam
Diogo	Vlad	Marta	Cristina
Pal		Irene	



## XII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORADO DE ELE

3. - Sitúa en el plano de Gijón el lugar donde estudian nuestros amigos y sus barrios. ¡Puedes buscar ayuda en Google!



<http://maps.google.es/maps?hl=es&tab=il>

### II) OBSERVACIÓN Y EXPLOTACIÓN DE LOS TEXTOS PRODUCIDOS

- ¿Cuál crees que es el centro de interés del alumno extranjero para participar en esta actividad? (Hacer amigos, conocer costumbres de la gente de su edad, practicar el español...) Razona tu respuesta.
- Comenta, en cada correspondencia, el grado de cumplimiento de las instrucciones de las profesoras.
- Descubre el grado de motivación, sensibilidad e implicación de cada pareja de alumnos y aquellas expresiones que nos permiten deducirlo.
- Mostrar alguna referencia cultural, social... que aparezca en los mensajes y que suponga un enriquecimiento bidireccional.
- ¿Qué ventajas puede tener esta actividad teniendo en cuenta los objetivos planteados en ella y la Programación de inmersión, (yo, familia, barrio, colegio...).
- Elige uno de los mensajes emitidos por un nativo y trata de reescribirlo como si te dirigieras a un "colega" de tu misma lengua. Observa la diferencia y reflexiona acerca del esfuerzo de corrección y adaptación a la norma para facilitar el aprendizaje a su correspondiente.
- ¿Qué tipo de correcciones se explicitan en los correos? ¿Tienen éxito?
- Enumera las recomendaciones ortográficas que los alumnos españoles hacen a sus correspondientes, tanto explícitamente como de un modo implícito, (usando las formas correctas en sus mensajes-respuesta).

**Conclusión:** se propicia la reflexión del alumno español sobre su propia lengua, la importancia de la adecuación al interlocutor y la dificultad para corregirla y transmitirla adecuadamente.

- ¿Sabrías identificar la nacionalidad de los alumnos por el tipo de errores o dificultades que aparecen en los mensajes?
- Gramática: Haz un catálogo de los errores y clasifícalos; ¿qué conclusiones podemos extraer?

### PARA FINALIZAR. Haz tu propuesta.

- Señalad entre todos algunas ventajas de esta actividad que no hayan sido puestas de manifiesto ya.
- Proponemos la explotación de esta actividad en otros aspectos que no se hayan reflejado aquí.

### ANEXO II: Textos producidos por los alumnos (ejemplos)

Me llamo Alexandra. Soy de Rumania. No se hablar mucho español. Estoy contenta que te conosco. Tengo 14 años. Estudio en el IES Montevil. Estoy aquí hace 6 meses. Y me gusto mucho esto. Espera tu respuesta.

Hasta luego  
Alexandra

Hola Alexandra, yo me llamo Antonio y soy de Gijón, España. Yo tengo 16 años y estudio en el IES Calderón de la Barca, espero ayudarte a aprender español. ¿Hace cuánto tiempo que empezaste a aprender español? Para empezar, la expresión “estoy contenta que te conosco” es incorrecta, se dice “estoy contenta de conocerte” y se dice “espero tu respuesta” y no “espera tu respuesta”. Espero que esto te ayude.

Saludos  
Antonio

Gracias, Antonio. Creo que así aprendo un poco más español y como me dices que me ayudar esta es bien. Como eres, moreno, de que color son tus ojos ... que te gusta hacer... Espero \*espero tu respuesta\*..

Hasta luego, un besito.

Pues yo tengo el cabello castaño, los ojos verde amarronados y soy de estatura media. Mi hobbie preferido es la fotografía. Llevo practicando la fotografía desde hace dos o tres años y pronto me compraré mi primera cámara profesional. ¿Y tú? ¿Qué hobbie tienes?

Yo no creo que tengo algo que me gusta más, pero no enporta....yo tengo ojos azules, el pelo castaño y soy de estatura media.

¿Tampoco practicas algún deporte o tienes algún deporte que te interese? Todos tenemos algún hobbie.

Si me gusta con bici, patines y boleboi esta palabra no se como se escribe. Y gracias que me ayudas así aprendo palabras como se escribe.

Se escribe voleibol, y también se escribe “ayudas” no “ajudas”  
A vale. :)

Hola Antonio. Que tal?

Hase tiempo que no tengo noticia de ti. Tienes muchos examenes. Espero que ahora tengo tiempo para hablar con migo. En que bario vives?? Como es tu bario, como se llama??? Cuantos personas hay en tu familia??? Mi familia es de mi padre, mi madre y mi hermana. Digame tres cosas que no te gusta?? A mi no me gusta una sola cosa no me gusta salir. Espera tu respuesta!!

Hasta luego.  
Alexandra

¡Hola Alexandra! Pues yo estoy muy bien, ayer terminé con mis recuperaciones así que ahora mismo ya estoy descansando. Yo vivo en el barrio de El Bibio, un barrio pequeño pero que tiene casi de todo lo que necesito. ¿Tú en qué barrio vives?

En mi familia somos tres personas, mi padre, mi hermano y yo.

¿Tres cosas que no me gustan? Pues no sé, que por ejemplo se me acabe la batería del mp3 cuando estoy escuchando música.

¿No te gusta salir? ¿Por qué? Espero tu respuesta, ¡adiós!

PD: Se dice “Espero que ahora tengas tiempo para hablar conmigo”.

Yo vivo en el barrio El Llano es un bario grande puedo decir. Por que no me gusta salir, aber no me gusta ahora salir por que soy extranjera y como chicos abla entre ellos me siemto exclusiva así en Rumania yo salgo me entienas ahora???

Adios!!!!

Conozco el Llano. Sí te entiendo, pero bueno tú lo que tienes que hacer es ir haciendo amigos y amigas aquí en Gijón y ya verás como al final acabas entrando en el grupillo ;) Conozco a muchas personas que al principio les costaba el idioma, como a ti, pero tú ya hablas bien español, no vas a tener ningún problema.

Si tienes rason en primer dia del instituto me sentir muy malo por que nadie no ablar con migo... en otro dia fui con dos chicas para un proiector de matematicas y las chicas ablar ellas solas y con migo nada como yo no puedo ayudar con nado por que etonces no savi nada de nada me sentir muy mal y de entonces me lo digo yo sola \*que no chero salir con nadie de Espana\*Ahora puedo dehir que me entiendo con todos de mi instituto.  
Alejandra.

13 mar

Hola, profe...que tal???

Yo soy muy bien.. tengo notas muy buenas casi pero mas importantes lo tengo muy bien. Tengo amigos mas que antes....Y Antonio no me responde.

Hasta luego.

Un beso muy grande.

hola yo me llamo thays soy brasileña y hago clase de español con esther. Ella me dio tu correo para entrenase el español. Adiós, hasta pronto

Thays

Hola,

Yo me llamo Borja y vivo aquí en Gijón.Voy a ayudarte a mejorar el español porque me gusta mucho la idea.

Tengo 16 años y me gusta mucho estar con mis amigos, ir al cine, leer y usar el ordenador. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

Creo que se te da bastante bien el español pero si no te importa te daré un consejo: Los nombres de las persona se escriben con mayúscula, por ejemplo Thays. :D

Un saludo y hasta pronto,

Borja

Hola Borja me gusta hacer en tiempo libre estar con mis amigas estar en casa con mi familia, ir al cine usar el ordenado.

Un saludo.

Hola ¿q tal? bueno queria saber q te gusta hacer en tu ratito libre y lo q no t gusta dime las tres cosas q te gusta hacer y las q no

un saludo besito...

hola,

a mí me gusta mucho salir con mis amigos a dar un paseo o ir de compras o ir a alguna discoteca a bailar, también me gusta ir al cine o ver la tele, leer, dibujar y escribir. No me gusta tener que estudiar mucho el fin de semana, ni madrugar :D

?que tal esta? ? te gusta el futbo ¿que vais hace en la navidad¿

Hola borji te envei un correoel dia 18 de decienbre es que no llego disculpa. ¿Cómo passo en las navidades?Y ¿el año viejo?Y reyes?

En mi navidad pasei muy bien ganei regalos salir mucho.

Todo fue nuevo para mi, las fiestas, las personas, pero me gusto mucho por que en mi pais no se come las uva de la suerte, a ver si me da suerte este año!

Adios feliz año nuevo... besos

Thays

Hola Thays, me alegro de que te haya gustado como celebramos aquí la Navidad. A mí también me ha gustado mucho, he salido con mis amigos y amigas, he comido las uvas de la suerte... tengo bastantes regalos y he comprado muchos regalos también para mi familia. Feliz 2012,

Borja

# APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA PRÁCTICA DE DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE UNA AUDIOGUÍA

**Iria Vázquez Mariño**  
Lectora de español. *Université Lille 1*

**Estudiantes a los que va dirigido:** estudiantes de nivel universitario.

**Destrezas y dinámicas que se trabajan:** expresión oral y escrita.

**Tiempo de realización (con los alumnos):** desde varias sesiones hasta todo un semestre.

**Material necesario:** fichas de grupo de estudio, guía del profesor, guía del estudiante para la realización de una audioguía y ficha de autoevaluación.

## Explicación del taller

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

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

Existen multitud de actividades para practicar la expresión oral en el aula de ELE, desde fomentar los diálogos y las conversaciones, pasando por los debates, las dramatizaciones o juegos de rol, hasta las exposiciones orales, entre muchas otras formas de actividades orales. En nuestro caso lo que nos interesaba ante todo era que hablasen, pues el grupo con el que se ha puesto en marcha esta actividad eran bastante reacios a tomar la palabra, e incluso aunque la clase se hiciese íntegramente en español, la mayoría apenas abría la boca, y si alguien participaba, solía ser siempre el mismo. Por otro lado, puesto que el grupo estaba formado por estudiantes universitarios de máster, nos interesaba también que fueran capaces de desarrollar las destrezas orales de tipo académico, en actividades que conocemos como exposición oral o conferencia. Por esa razón queríamos que trabajasen siguiendo el modelo de grupo de estudio e investigación, para que los estudiantes y su propio trabajo fueran el centro del aprendizaje en el curso, se sintiesen motivados y aprendiesen también a responsabilizarse del trabajo común y del resultado final al que llegasen cooperando y negociando entre los participantes de cada grupo.

Por eso, para combinar el trabajar en grupo y la práctica de la expresión oral, hemos realizado una unidad didáctica enfocada en el trabajo en grupo. Además, esta actividad se ha tratado parcialmente desde el enfoque por tareas, puesto que, aunque las actividades fueron realizadas sobretudo fuera del horario académico/escolar, sí se hicieron en clase algunas tareas de orden lingüístico y de práctica de diferentes destrezas, para que los estudiantes fueran capaces de controlar ciertos recursos hasta llegar al cumplimiento de una tarea final, que en este caso consistía en la realización de una audioguía en español sobre la ciudad en la que residen o estudian. Y para que la tarea final no quedase en el olvido, nos pareció interesante que pudiesen integrar el producto final en la página Web [Audioviator](#).

## ¿Por qué trabajar en grupos? ¿Por qué grupos de estudio e investigación para el desarrollo de la expresión oral?

En Francia, por alguna extraña razón, los estudiantes aprecian el poder hacer presentaciones orales delante de sus compañeros. Están ya muy acostumbrados, y de hecho, muchos de ellos consideran que no se practica la expresión oral en clase a menos que tengan la oportunidad de hacer una exposición.

Por eso, la idea principal al usar este tipo de método de aprendizaje cooperativo era intentar relacionar su motivación por este tipo de actividad con lo que como profesores pensamos que necesitan aprender. Así pues, queríamos que no solo presentasen algo en clase, sobre un tema de interés general, sino también que el resultado de su trabajo oral pudiese quedar alojado en algún sitio para que posteriormente pudiesen escucharlo y autoevaluarse.

Por consiguiente el planteamiento inicial consistió en desarrollar una idea que tomé del blog de *International House Barcelona*, donde se hablaba de una página Web donde se pueden incluir audioguías en español. Así justificábamos el que realizasen la tarea final de una exposición, pero trabajando otros aspectos relativos a las destrezas orales y además, aprendiesen a trabajar en grupo (lo que no es siempre fácil con los estudiantes que tenemos en la universidad). En el caso presentado, los estudiantes tienen un nivel B1-B2 del MCER, por lo que lo que también nos interesaba no solo que fueran capaces de aprender cómo exponer y argumentar conocimientos, sino también, que supiera construir discursos orales complejos.

Como el objetivo en la expresión oral era que los estudiantes usasen la lengua y además, que lo hiciesen de forma comunicativa, es decir, con algún propósito, decidimos utilizar el denominado “grupo de estudio e investigación” (GI), que se incluye dentro de los métodos de aprendizaje cooperativo (MAC). Este método, elaborado por Yael Sharan y Sholomo Sharan, de la Universidad de Tel-Aviv, consiste en la presentación en pequeños grupos de un tema de su interés porque esta es la forma de animar y guiar a los estudiantes en su propio aprendizaje (1992).

Para organizar la tarea final, se les fueron entregando diversas fichas de trabajo y aparte de la estructuración de la actividad, que se realizaba en su mayor parte fuera de los horarios de clase, se hicieron también algunas actividades de contenido lingüístico para revisar y profundizar en aspectos que podían necesitar para realizar la audioguía.

A continuación mostramos las fichas que se les entregaron a los estudiantes (principalmente las compartimos a través de *Google Docs*) y la guía didáctica para el profesor.

### MATERIALES

#### FICHA 1: GRUPO DE ESTUDIO

##### EL TRABAJO CONSISTE EN :

Hacer una investigación sobre la ciudad donde vives o estudias.

##### ¿Cuántos estudiantes pueden participar en este trabajo?

Entre 3 o 4 personas

##### Datos del grupo de investigación:

Miembros del grupo:

1. ....
2. ....
3. ....

Título: .....

Tema y línea de investigación: .....

Desarrollo conjunto del tema central del trabajo:

Ejemplo: *¿tiene relación con tu experiencia?, ¿por qué habéis elegido esta ciudad?, ¿sabías algo sobre la ciudad desde el punto de vista turístico antes de estudiarlo?*

.....  
.....

##### Trabajo previo a la presentación:

Estructura del trabajo:

- introducción: .....
- desarrollo: .....
- conclusiones: .....



Presentación:

- realización de un trabajo escrito antes de la exposición
- posteriormente presentación oral

Resultado final de la investigación del grupo:

.....  
.....

### ¿CUÁNTO TIEMPO DEBERÁ DURAR NUESTRA EXPOSICIÓN?

Mínimo 15 minutos / Máximo 30 minutos

### FECHA DE PRESENTACIÓN ORAL Y EXPOSICIÓN (un grupo por sesión)

.....

## FICHA 2: GUÍA de explotación didáctica PARA EL PROFESOR

### 1. Objetivo de la tarea:

- a. Que los estudiantes hagan un trabajo de investigación en grupo, negociando y llegando a un acuerdo todos los miembros del grupo sobre el tema del trabajo y las líneas de investigación.
- b. Que sean capaces de gestionar la repartición de tareas y la resolución de conflictos a lo largo del trabajo y que se responsabilicen de la entrega del producto final y del seguimiento periódico de todas las fases del trabajo.
- c. Que sean capaces de expresar en español un discurso oral de tipo conferencia de la manera más espontánea posible (aunque se tiene en cuenta que en las conferencias hay tres tipos de exposiciones : memorización, lectura y habla espontánea, y que normalmente los estudiantes se centrarán más en el primer tipo).

**2. Nivel y destinatarios:** estudiantes francófonos con nivel general de lengua B1–B2. Son estudiantes que alternan su trabajo con las clases, por lo que la carga de trabajo formativo no debe ser excesiva.

**3. Duración de la tarea:** en nuestro caso comenzamos al principio del semestre (cada semestre consta de 12 sesiones de 2 horas cada una). El trabajo se hacía en su mayoría como actividad fuera del horario lectivo. Se comienza en la primera sesión con la explicación de la tarea y durante las siguientes dos o tres sesiones se gestiona la fase de planificación de la tarea. A mitad del semestre tiene que estar ya realizada la presentación por escrito, para que el profesor pueda corregirlo y durante las últimas sesiones del semestre se van haciendo las presentaciones orales. La grabación del material se realiza al final del semestre para integrarlo en la página Web y en la wiki.

### 4. Papel del profesor:

- a. Explicación del objetivo del trabajo, análisis y división de los estudiantes en grupos heterogéneos (esto también se les puede dejar a los mismos estudiantes).
- b. Monitoriza y guía la actividad; ayuda a los estudiantes cuando tengan dudas.
- c. Programación tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para realizar la tarea final (entrega de un modelo de síntesis de trabajo, muestra del funcionamiento de la página, para que no solo cuenten con estrategias lingüísticas sino también sepan cómo usar la página para editar las audioguías, etc.)
- d. Enseñarles modelos (conversacionales) para que sepan qué tienen que hacer y poder desenvolverse.

### 5. Contenidos y destrezas trabajadas:

- a. Destrezas lingüísticas: se ponen en marcha todas las destrezas, aunque nuestra intención es sobretodo desarrollar la expresión oral.
- b. Destrezas colaborativas:
  - escuchar y reflexionar sobre lo que dicen los compañeros.
  - Argumentar ideas y ayudar a los compañeros en la parte expresiva.
- c. Contenidos lingüísticos: saber hacer descripciones, hablar de cosas pasadas, conocimiento de las fechas, conocimientos de recursos discursivos para la transmisión de mensajes formales, etc.
- d. Contenidos discursivos y comunicativos:
  - Ser capaz de hablar sobre una ciudad, sobre su historia y arquitectura en español, cuidando la pronunciación y la entonación así como los errores gramaticales.

- Que los estudiantes puedan hablar sobre rutas turísticas.
- Cómo hablar de recetas típicas de su ruta turística, con el vocabulario específico de la comida.
- Funciones comunicativas: describir objetos y lugares, aconsejar/desaconsejar, expresar conocimiento, estructurar el discurso (introducción de un tema, control de la atención, organizar la información, reformular, concluir el relato, etc.)

### 6. Descripción de la actividad:

#### a. Introducción a la tarea:

- Explicación del objetivo de la tarea: realización de una audioguía en grupos cooperativos.
- Muestra de un tutorial básico sobre Audioviator. <http://univlille2010.wikispaces.com/AUDIOGUIA+CREACION>

#### b. Pre-actividad:

- Cada estudiante de manera individual debe seleccionar una audioguía de las que haya en la página Web: [www.audioviator.com](http://www.audioviator.com) y escucharla.
- Posteriormente deben hacer un pequeño resumen. En la segunda sesión se presentará esa tarea al resto de los compañeros.

#### c. Fase de planificación: planear la investigación en grupos. Organización interna de cada grupo. Página modelo (Ficha 1).

- Identificación del tema objeto de estudio y organización de los estudiantes en los GI. Puede ser el profesor el que haga los grupos o bien puede dejar a los estudiantes que se organicen como deseen. Grupos de 3 o 4 personas. Uno de los miembros debería organizar a los otros miembros (roles en el grupo, fecha límite para el trabajo, etc.)
- Estudio e investigación: los estudiantes van preparando su investigación. El profesor se ocupa de ayudarles en el proceso de búsqueda de información, resolución de dudas, investigación de los diferentes recursos que se estudian. (Actualmente esta fase es mucho más fácil, al contar con innumerables recursos en línea como webs, redes sociales, blogs, etc. y que además, los estudiantes dominan.) También desempeña la función de corrector a medida que avanza el trabajo de los estudiantes. Esto lo hacemos de una manera sencilla gracias a que el profesor y los estudiantes comparten los documentos escritos en Google Docs.
- Presentación de informe final escrito. Paso de transición entre la búsqueda de datos y la presentación oral.

#### d. Fase de producción: las presentaciones orales pueden ser de varios tipos (explicación de un modelo, power-point, etc.) En este caso los estudiantes se centran en hablar de ciertos lugares de interés de la ciudad que habían investigado (monumentos, sitios de importancia arquitectónica, museos, ocio y gastronomía, etc.), o bien presentar un tour guiado.

- Día de la presentación/exposición, los estudiantes pueden preparar una pequeña presentación. Pueden guiarse por unas cuantas notas que lleven encima, pero no es posible leer.
- Durante la exposición el profesor puede apuntar los errores, pero no debe corregirles mientras están hablando. Los compañeros hacen preguntas y comentarios sobre el trabajo expuesto.

### 7. Fase de evaluación y revisión:

- a. Evaluación constante (tanto por sus compañeros como por el mismo profesor). Visibilidad continua del trabajo realizado (por medio de herramientas como Google Docs. o wiki).
- b. Evaluación de los compañeros: el profesor puede crear discusiones en pequeños grupos para que los estudiantes se expresen sobre lo que han aprendido del tema y del proceso de aprendizaje (Sharan&Sharan, 1989). La evaluación se puede realizar llegando a un consenso común entre los estudiantes y el profesor. Por ejemplo, una parte de la nota se decidiría en común con todos los estudiantes, otra dependería del informe escrito y otra de la presentación oral, que decidiría el profesor según la adecuación gramatical, léxica, discursiva, etc.
- c. Autoevaluación (ficha del alumno nº 4). El profesor puede evaluar cómo ha sido la experiencia de los estudiantes después de la investigación y sobre cómo lo han hecho, escribiendo un pequeño resumen o completando una ficha posterior a la presentación en grupo. Así se puede mejorar la efectividad en el proceso individual de aprendizaje.

### FICHA 3. CREACIÓN DE UNA AUDIOGUÍA

Pasos e instrucciones para la realización del trabajo:

1. **SESIÓN 1.** Tras la explicación del profesor, podéis ver en <http://univ1lille2010.wikispaces.com/AUDIOGUIA+CREACION> qué es y cómo funciona Audioviator por medio del tutorial básico.
2. **SESIÓN 2.** Pre-actividad a preparar para la sesión 3:
  - a. De manera individual debéis seleccionar una audioguía de las que haya en la página web: [www.audioviator.com](http://www.audioviator.com) y escucharla.
  - b. Posteriormente debéis hacer un pequeño resumen que presentaréis en la sesión 2 al resto de vuestros compañeros.
3. **SESIÓN 3.**
  - a. Presentación oral de la audioguía escuchada entre la 2ª y 3ª sesión.
4. **SESIÓN 4. FASE DE PLANIFICACIÓN**
  - a. Organización de los participantes de cada grupo y del tema que se va a estudiar.
  - b. Otros contenidos que vamos a trabajar:
    - Describir objetos y lugares
    - Hablar de cosas pasadas
    - Estructurar la expresión oral
5. **SESIÓN 5 A 7. FASE DE PLANIFICACIÓN**
  - a. Búsqueda y recopilación de datos sobre el entorno del que se pretende realizar la audioguía. Cuestiones a tener en cuenta:
    - ¿A qué público va dirigida la audioguía? Tenéis que enfocar la guía con el lenguaje adecuado según el tipo de público.
    - No debéis haber exceso de información (si hablamos de un edificio, no es necesario hablar sobre cada elemento arquitectónico que aparezca, es mejor dar una información general y hablar sobre lo más importante).
    - Evitad hablar continuamente sobre datos históricos y artísticos. Introducid en sus narraciones curiosidades, anécdotas,... y cualquier tipo de información que haga mantener el interés por el contenido del audio.
6. **SESIÓN 8.** Fecha final para la entrega del trabajo escrito. Tened en cuenta:
  - a. Organización del trabajo por apartados: tema principal, introducción, apartados (arquitectura, museos, visitas, restaurantes, ocio y tiempo libre, rutas turísticas, etc.)
  - b. Este se puede centrar en uno o varios aspectos de la realidad sociocultural: ambientes nocturnos, tipos de gente, música, diferencia de horarios entre España y otros países, aspectos artísticos, históricos, etc.
  - c. Tras decidir qué se va a trabajar, se recorre la ciudad y se seleccionan los sitios (museos, edificios, establecimientos...) de los que se va a hablar.
  - d. Se busca información sobre los lugares y se pone por escrito en español, con fotografías si fuera necesario.
7. **SESIÓN 9 A 11. FASE DE PRODUCCIÓN.** Presentación oral: ¿cómo debemos presentar este trabajo?
  - a. Con un documento Power Point con los datos más importantes.
  - b. Documentos de apoyo para entregar a los compañeros (vocabulario, explicaciones, ilustraciones, preguntas, etc.)
  - c. De manera precisa y concisa. Habla de forma espontánea, si te ayuda, puedes preparar unas fichas con los datos más importantes.
  - d. Ensaya antes de la presentación en voz alta, también puedes utilizar una grabadora o un vídeo para practicar y oírte.
  - e. No se puede utilizar ningún documento para leer durante la exposición.
  - f. ¿Cuáles son los criterios de evaluación de la presentación oral?
    - Originalidad (forma de presentar, tipo de lenguaje utilizados....)

- Corrección de la lengua (gramaticalmente hablando)
- Vocabulario (su riqueza, su variedad, su pertinencia)
- El trabajo personal (la expresión personal: fondo y forma; tiempo de intervención individual, protagonismo en la presentación)

8. **SESIÓN 12.** Grabación de la audioguía e introducción en la página Web <http://www.audioviator.com/es/>

a. Consejos sobre el audio:

- Procure no usar voces monótonas que pueden hacer perder la atención del usuario. Lo mejor es que cada apartado lo lea un participante del grupo.
- Utilice la primera persona para dirigirse a los que escuchen la guía.

**FICHA 4: de autoevaluación para el estudiante:**

### HOJA DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN GRUPO

#### CREACIÓN DE UNA AUDIOGUÍA

**TEMA DE INVESTIGACIÓN:** .....

#### MIEMBROS DEL GRUPO:

1er participante: .....

2º participante: .....

3er participante: .....

#### ROLES DE LOS MIEMBROS: (si alguno se ha ocupado de algo de esto)

Coordinador: .....

Buscador de material: .....

Partes de la presentación: .....

**¿Qué hemos explicado/descubierto? Puntos más importantes:** .....

**¿Cómo lo hemos hecho?** .....

**¿Qué recursos hemos utilizado?** .....

Revistas: .....

Videos: .....

Audios: .....

Páginas web: .....

Mapas, etc.: .....

**¿Qué hemos aprendido?** .....

# BREVE, DIRECTO E INTENSO, EL CORTOMETRAJE EN EL AULA DE ELE

**Rafael González Tejel**  
Profesor del Instituto Cervantes de Cracovia

“En el cortometraje la única regla es que no hay reglas” (Javier Fesser, cineasta)

## 1. Introducción

El corto existe, grita, pide paso. A base de perseverancia, con el empujón proporcionado por las nuevas tecnologías y el respeto que le profesan cineastas de primer nivel, se ha ganado a pulso el ser considerado un formato con características propias. Ya no es el hermano menor del cine, una visión reduccionista que choca con la realidad actual del sector. El mapa de España cuenta con centenares de festivales centrados específicamente en el cortometraje, los jóvenes cineastas del país van y vuelven del largo al corto en un trayecto con billete abierto y cada vez es más habitual observar a directores veteranos y consagrados hacer una incursión en el formato breve por excelencia. Para justificarlo, la mayoría recurren a la misma expresión: la libertad.

El corto está de moda, una tesis apoyada por el auge de las nuevas tecnologías, un poderoso aliado para el formato. Hace unos años estaba considerado casi como una rareza. Sin embargo, la ya citada proliferación de festivales, la regularización del sector y la aparición de nuevas plataformas relacionadas con las redes sociales ha descubierto a ojos del espectador medio una realidad ya indiscutible. Incluso los propios directores se han aliado con la tecnología y en infinidad de casos son ellos mismos quienes cuelgan sus creaciones en la red. Ya no hay excusas para no disfrutar del cortometraje.

Por todas estas razones se debe reformular el uso que se le ha dado al corto en el aula. El formato se mueve, evoluciona y crece con la misma velocidad con la que lo hacen las nuevas tecnologías que pueden utilizarse en clase. Poner en práctica la combinación de estos dos elementos de una forma útil y pertinente ofrecerá resultados rentables tanto para el docente como para los estudiantes.

El objetivo de este taller es presentar las ventajas del uso de cortometrajes en el aula de ELE. Para llevar a la práctica los conceptos presentados se mostrará un ejemplo práctico real: la secuencia *Equipajes*, elaborada a partir de un cortometraje del director Toni Bestard.

## 2. El cortometraje en el aula de ELE

El cine es la manifestación artística contemporánea más popular. Su potencial didáctico es indiscutible. Motiva, contiene una importante carga afectiva, entretiene y combina al mismo tiempo elementos sonoros, visuales, lingüísticos y socioculturales. Pero, fundamentalmente, es interesante porque se trata de material auténtico.

Si se acude al diccionario de la RAE para consultar el término *cortometraje* se puede leer una definición ciertamente ambigua: ‘Película de corta e imprecisa duración’. En esos márgenes se ha movido el formato en los últimos años, perdido entre tópicos e imprecisiones, entre la ambición y poderío del largometraje y el simplismo de calificarlo como una historia “amateur” y sin pretensiones. Alejado de estos estereotipos y ambigüedades y ya reivindicado como un formato único, el cortometraje se erige como un producto rentable dentro del sector audiovisual debido a su especificidad.

Por este motivo, sorprendente la casi total ausencia del cortometraje en los manuales de enseñanza de español. Los únicos trabajos aplicables al aula que se pueden encontrar son explotaciones didácticas presentes en sitios web especializados en ELE. Sí es frecuente, por otro lado, la presencia en libros de actividades relacionadas directa o indirectamente

con los largometrajes. Estamos, por lo tanto, ante un campo de trabajo todavía con muchas parcelas por descubrir y de óptimas perspectivas futuras.

El cortometraje ofrece infinidad de posibilidades en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Le diferencia un hecho que le confiere una característica única. Ofrece *input* en su totalidad, es un producto cerrado y que se puede ver –y por extensión trabajar– en un período de tiempo menor del que es necesario disponer con una película. Esta cualidad va relacionada directamente con otra a nivel argumental, la condensación narrativa. Los cortometrajes presentan generalmente pocos personajes y una historia directa e intensa en el que apenas hay espacios vacíos. Son secuencias más fáciles de asimilar por parte del estudiante y esta circunstancia hace recomendable su uso también en niveles bajos, frecuentemente olvidados en el trabajo con recursos cinematográficos. De hecho, es importante tener en cuenta que la dificultad no reside en el material audiovisual seleccionado, sino en las tareas propuestas en la explotación didáctica.

La libertad creativa con la que trabajan sus autores es otro de los puntos fuertes del formato. Posibilita que exista mayor variedad de temas y géneros, puesto que el fin último no es obtener un rendimiento comercial.

No menos importante resulta el hecho de que permite dar a conocer al estudiante nuevos directores del cine español, lejos de los nombres que todos conocen. Muchos de estos creadores ligados al mundo del corto son ya protagonistas del cine español y otros lo serán en un futuro cercano. Cineastas como Daniel Sánchez Arévalo (*Azul Oscuro Casi Negro*), Javier Fesser (*Camino*), David Planell (*La vergüenza*), Nacho Vigalondo (*Los cronocrímenes*), Juan Carlos Fresnadillo (*Intacto*), Borja Cobeaga (*Pagafantas*), Guillem Morales (*Los ojos de Julia*) o Javier Rebollo (*Lo que sé de Lola*) gozan de un prestigio en el terreno del cortometraje adquirido por el trabajo realizado durante años.

### 3. Un ejemplo práctico: *Equipajes*, de Toni Bestard

- **Destinatarios:** estudiantes de nivel B1. La secuencia puede trabajarse tanto en contextos de inmersión como de no inmersión.
- **Destrezas y dinámicas que se trabajan:** a la hora de realizar la secuencia se ha intentado prestar atención a distintas actividades comunicativas de la lengua: Comprensión auditiva, Expresión e interacción oral y Expresión escrita.
- **Tiempo de realización:** una sesión de 90 minutos, aproximadamente.
- **Material necesario:** cortometraje *Equipajes*, de Toni Bestard:  
<http://www.youtube.com/watch?v=QKuW7KL4I9M> (con subtítulos en inglés)  
[http://www.dailymotion.pl/video/xdks0h\\_equipajes\\_shortfilms](http://www.dailymotion.pl/video/xdks0h_equipajes_shortfilms) (sin subtítulos)  
Fotocopias de las actividades y material complementario para la actividad 1.c.

La secuencia que se presenta se estructura en tres bloques: actividades previas, durante y posteriores al visionado.


#### 3.1. Actividades previas al visionado



La finalidad de las actividades previas es preparar a los alumnos para lo que va a ver. El término clave es “reconocer”. Únicamente desde esa seguridad el estudiante aceptará el desafío que se le plantea, una proyección audiovisual en una lengua que no es la suya. Por este mismo motivo, estas actividades son especialmente necesarias en niveles bajos, aunque también se recomienda incluirlas en grupos intermedios y avanzados.

El profesor debe intentar integrar dentro de lo posible en estas actividades todas las destrezas de producción y comprensión. Debe activar los conocimientos previos, preenseñar el vocabulario que será necesario tanto para la comprensión del documento audiovisual como para la realización de futuras tareas y ayudar a que el alumno reconozca durante la proyección elementos con los que ya ha trabajado.



## XII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORADO DE ELE



### ACTIVIDADES PREVIAS AL VISIONADO


 **1.a.** A continuación vas a ver unas imágenes rodadas en un aeropuerto. Anota los objetos y lugares que aparecen en el vídeo.

  **1.b.** Completa el siguiente gráfico con más palabras, ideas, expresiones o sensaciones que relacionas con la palabra *aeropuerto*.





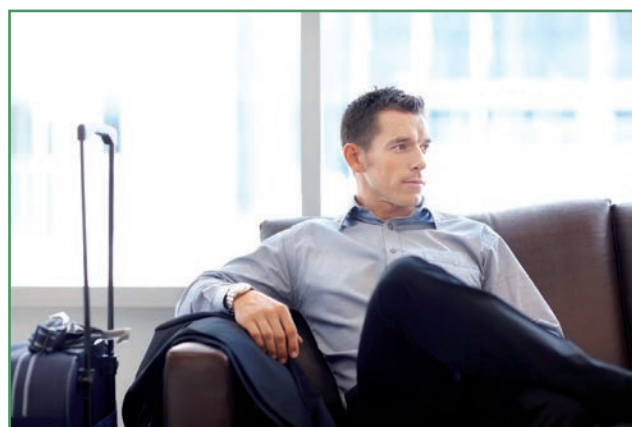
  **1.c.** Tu profesor va a repartiros tarjetas con palabras. Con tus compañeros, decide cuáles tienen relación con el aeropuerto y cuáles no.

RELACIONADAS 	NO RELACIONADAS 

 **2.** En el cortometraje que vas a ver aparecen algunas expresiones nuevas. Intenta asociar cada verbo con su definición correspondiente.

<b>HACER</b>	a) Mantener relaciones sexuales (coloquial).
<b>ESCALA</b>	b) Hacer un cambio de avión en un aeropuerto. Viajar usando dos o más aviones.
<b>ARRIESGARSE</b>	c) No obtener el objetivo o resultado esperado.
<b>APOSTAR</b>	d) Obtener el objetivo o resultado esperado.
<b>GANAR</b>	e) Exponerse a un posible peligro.
<b>PERDER</b>	f) Jugar con otra persona. El vencedor obtiene un beneficio y el perdedor una pérdida.
<b>FOLLAR</b>	

-   3. El cortometraje *Equipajes* cuenta una historia en la que aparecen los elementos de las siguientes imágenes. ¿Qué pasó? Con tu compañero, escribe un posible resumen. Podéis hacer hipótesis y usar la imaginación.



### 3.2. Actividades durante el visionado

De cara a las actividades a realizar durante el visionado, el docente debe hacer saber con anterioridad al alumno que no tiene que entender todo lo que va a escuchar. De ese modo se rebaja el nivel de ansiedad que puede generar una experiencia de este tipo. Este es uno de los retos a los que se enfrenta el profesor: hacer consciente al estudiante de que no debe obsesionarse por comprender absolutamente todo lo que se proyecta y de que sus limitaciones no deben permitir que disminuya su capacidad de disfrute ante lo que va a ver.

Dentro de este tipo de actividades es frecuente el uso de la pausa para establecer hipótesis: ¿qué va a suceder? Oroval<sup>1</sup> evalúa positivamente este modelo y establece que el corte espontáneo y sorpresivo provoca curiosidad, suspense y motivación, sentimientos potenciados por un formato tan comprimido como el cortometraje. Como contrapartida, esta metodología, si no se usa pertinentemente, puede provocar la ruptura del ritmo de la proyección, una situación que se podría equiparar al instante en el que la publicidad irrumpe justo en un instante decisivo durante la proyección de una película en televisión.

Hay que señalar que las actividades durante el visionado no son obligatorias si el cortometraje es especialmente breve. En esa línea, Lyman-Hager<sup>2</sup> aconseja usar y trabajar el cine fuera del aula porque proporciona destrezas de estudio y autonomía al estudiante y ahorra tiempo de clase.

<sup>1</sup> Oroval, V. (2006) Cortos A/V para ELE por Ordenador, IC Nueva York





<sup>2</sup> Lyman-Hager, M.A. (1995), Multitasking, multilevel, multimedia software for intermediate level French language instruction, Foreign Language Annals.



### ACTIVIDADES DURANTE EL VISIONADO



Cuando vemos un cortometraje en español no es importante entender todas las palabras. Lo fundamental es la historia y las ideas principales.

-   4. A continuación vas a ver las primeras escenas de *Equipajes*. Observa a los dos protagonistas e intenta imaginar la biografía de cada uno de ellos. Trabaja con tu compañero.
-   5. Continúa viendo el cortometraje. En el momento en que el profesor pare el vídeo, haced hipótesis sobre el final de la historia.






#### EXPRESIONES DE HIPÓTESIS

- Quizá...
- Tal vez...
- Probablemente/ Seguramente...
- Creo que...
- A lo mejor...

### 3.3. Actividades posteriores al visionado

Además de facilitar y comprobar la comprensión del documento presentado, las actividades posteriores permiten realizar una expansión y aproximación más profunda a los objetivos previamente planteados. Es recomendable partir de actividades más controladas para concluir con otras que ofrezcan mayor libertad al estudiante. Suele resultar interesante incluir una actividad a modo de tarea final en la que se aglutine todo lo trabajado con anterioridad.

### ACTIVIDADES POSTERIORES AL VISIONADO

-  6. Has visto el final del cortometraje. ¿Tus hipótesis anteriores coinciden con la historia? ¿Por qué crees que los protagonistas reaccionan así?
-  7. Vuelve a ver el corto y decide si las afirmaciones que aparecen a continuación son verdaderas o falsas.
- a. Las dos personas han realizado el mismo viaje
  - b. A la chica le gusta hacer apuestas
  - c. Si la chica gana, va a irse de viaje con el chico
  - d. La chica es la dueña del perro que aparece en la cinta de recogida de equipajes
-   8.a. Vais a realizar una actividad de escritura creativa en grupos. Para ello tenéis que seleccionar 5 palabras relacionadas con el aeropuerto e incluirlas en una historia original y divertida. Tenéis un máximo de 15 minutos.
-  8.b. Finalmente, entre toda la clase seleccionad la historia más original y divertida.

## 4. Conclusiones

Ya han caído las barreras que impedían el acceso al cortometraje. La multiplicación de las redes sociales ha posibilitado el incremento de la difusión de este tipo de películas. Todo esto, unido a la incorporación de las nuevas tecnologías al aula, pone de relieve que el cortometraje, por sus características específicas y su condición de producto completo, breve, directo e intenso, es un material cinematográfico idóneo para trabajar en clase. En este sentido, hay que tomar conciencia de la importancia de trabajar adecuadamente con este tipo de material audiovisual. Es necesario evaluar el potencial didáctico del corto con el que se quiere trabajar y equilibrar los objetivos particulares del docente (¿qué se quiere enseñar?) con los del programa (¿qué hay que enseñar?). Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta el esfuerzo

que conlleva el trabajo con este tipo de materiales. Requieren de mucho tiempo de preparación (buscar el material, calibrar su pertinencia, verificar su calidad de imagen y sonido, poner a punto del equipo técnico, realizar o adaptar una secuencia didáctica, calibrar la idoneidad de la propuesta...) del que en ocasiones no se dispone. También conviene no caer en el error de usar este tipo de explotaciones de manera demasiado frecuente, puesto que la motivación podría transformarse en rutina.

El uso de cortometrajes en clase de ELE, en resumen, dinamiza, motiva y suele ser recibido con expectación por parte del alumno. Como conclusión sirvan dos detalles en relación al formato. El primero ejemplifica el valor del corto. Los estudios Pixar, en la actualidad en la cumbre de la animación digital, prologan cada uno de sus estrenos a nivel internacional con un cortometraje tan o más esmerado que el largometraje que viene a continuación. El segundo es una sentencia tomada del escritor Sergi Pàmies. En ella habla del relato corto, pero bien podrían sus palabras ser adaptadas al corto: *“Si fuera un vendedor de coches diría que es el género con más prestaciones: tiene intensidad, excluye la grandilocuencia, no permite demasiadas digresiones y, en el peor de los casos, se acaba rápido”*.

*Gracias a María Martín Serrano, Javier Pastrana y Manuel Gómez Pozo.*

### 5. Bibliografía

---

**AMENÓS, J.**, (1996), “Cine, lengua y cultura”, en Frecuencia E/LE, 3. Edinumen, p. 50-52.

**GIMENO, E. y MARTÍNEZ, S.**, (1991), “Trabajar con cortometrajes en el aula de LE/L2: una secuencia didáctica para Éramos pocos”, en RedELE, 14.

**GONZÁLEZ, R. y MARTÍN, M.**, (2011), “Explotación didáctica del cortometraje Equipajes”, en MarcoELE, 12.

**ONTORIA, M.**, (2007), “El uso del cortometrajes en la enseñanza de ELE”, en RedELE, 9.

**SANTOS, J.**, (2008), “Cine en español para el aula de idiomas”, Publicación de la Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda.

**TORO, J. I.**, (2009), “Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos”, en MarcoELE, 8.

**VIVAS, J.**, “El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1/A2) de LE/L2”, en RedEle, 17.

### 6. El cortometraje en Internet

---

- NoTodoFilmFest. Festival de Cortos por Internet  
<http://www.notodofilmfest.com/>
- Festival Iberoamericano de Cortometrajes ABC.es.  
<http://fibabc.abc.es/>
- Somos Cortos (Programa de TVE)  
<http://www.rtve.es/television/somos-cortos/>

## ¿BUENAS PRÁCTICAS? PDI Y EXPRESIÓN ESCRITA

**Javier González Lozano**

Profesor en la *University of New York in Prague*

**Juan García-Romeu**

Profesor en el *Instituto Cervantes de Praga*

**Materiales:** Pizarra Digital Interactiva (PDI).

**Alumnos a los que va dirigido:** a partir de A2+.

**Objetivos:**

- a. Reflexionar sobre el concepto de “buenas prácticas” en el uso de las TIC en la enseñanza de ELE.
- b. Ilustrar el desarrollo de las estrategias de composición de un texto escrito a través de la PDI.
- c. Valorar la rentabilidad de la PDI para el desarrollo de la escritura en el aula de ELE.

**Resumen:**

¿Qué son “buenas prácticas” en el uso de las TIC? ¿Pizarra Digital Interactiva? ¿Para qué? En este taller ilustraremos, de forma práctica, el desarrollo de las estrategias de composición de un texto escrito a través de diferentes funcionalidades que nos ofrece la PDI y realizaremos un análisis reflexivo para que los profesores de ELE valoren las ventajas e inconvenientes que tiene esta herramienta en el desarrollo de la escritura en el aula.

**Desarrollo:**

### **A. Aproximación al concepto de “buenas prácticas”**

En el debate sobre el uso de las TIC, en ocasiones nos centramos en el QUÉ y nos olvidamos del PARA QUÉ. El objetivo del uso de las TIC no debe ser la innovación en sí misma, sino facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Las TIC, como herramienta, nos permiten atender a la diversidad, activar las diferentes inteligencias múltiples, favorecer el desarrollo del estudiante como aprendiente autónomo y como agente social que satisface sus necesidades a través de la lengua.

De acuerdo con el Grupo DIM (Marquès, 2010):

[...] entendemos por buenas prácticas docentes las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo... En este sentido las TIC pueden contribuir a la realización de las buenas prácticas.

### Aplicación práctica

- Vamos a partir de la actividad *El misterio de Sara P.* (*Aula Internacional 2*, Difusión) para ilustrar el desarrollo de las estrategias de composición de un texto escrito a través de la PDI.

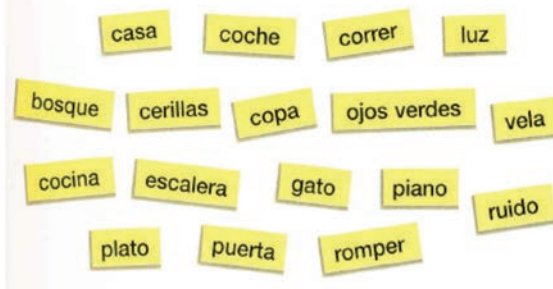
### 9. EL MISTERIO DE SARA P.



**A.** Hace unos días, Sara P. fue a pasar un fin de semana en la casa de campo de sus padres. Escucha la audición y toma notas de lo que pasó.

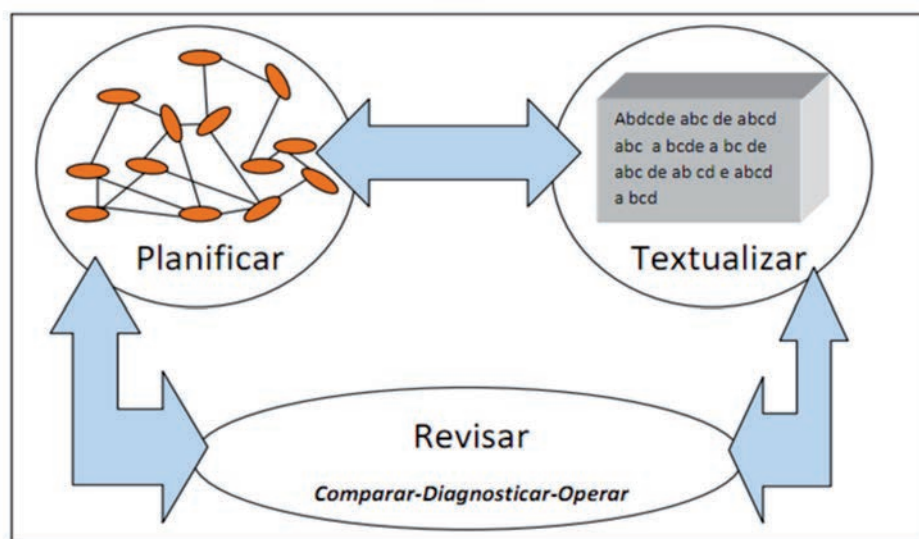


**B.** Ahora, en parejas, vais a escribir lo que ocurrió aquel día. Pero ojo: en el relato tenéis que usar al menos 10 de estas palabras. Si lo necesitáis, podéis volver a escuchar la audición.



- Proceso de composición:

Siguiendo a Cassany (2005), concebimos la expresión escrita en el aula de ELE como un proceso cíclico en el que la planificación, la textualización y la revisión operan de forma recursiva durante todo el proceso de composición (ver imagen 2).



Cassany (2005:41)

La PDI nos permite acceder a las diferentes pizarras creadas a lo largo del proceso de composición, trabajar con dos pizarras simultáneamente (ver imagen 4) y desplazar los textos y las palabras a través de la PDI, para llevar a cabo, por ejemplo, la linearización de la planificación de la historia. Además, nos ofrece la posibilidad de agrandar y reducir el tamaño de los textos en función de las necesidades del proceso. Por ello, la PDI facilita, por un lado, la recursividad del proceso de escritura y, por otro, la atención al desarrollo de las estrategias de composición.

### Secuencia didáctica:

A continuación presentamos una serie de técnicas de expresión escrita, enfocadas al desarrollo de las estrategias de composición, que pueden implementarse a través de la PDI en cualquier actividad de género narrativo. Cabe destacar que estas técnicas no son excluyentes, aunque no es necesario que se utilice todas en la misma secuencia didáctica.

### Planificación:

- Examinar el tema con las 5Q: qué, quién, cuándo, dónde, por qué
- Lluvia de ideas
- Escribir las acciones clave en la línea del tiempo y, a continuación, desarrollar sus circunstancias: la estrella
- Asociograma (*situación inicial > complicación > acción > resolución > situación final*)

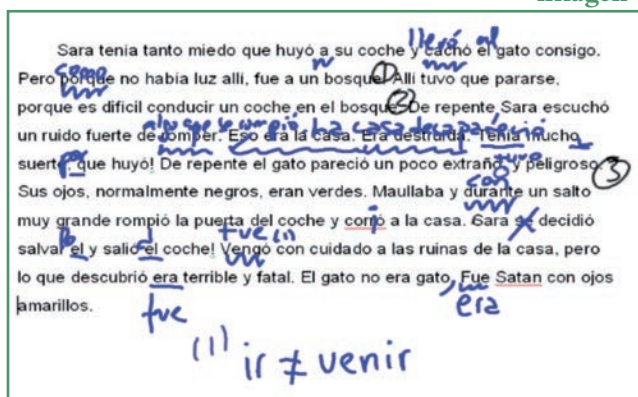
### Textualización: linealización de la planificación:

- Escribir la situación inicial en gran grupo
- Introducir marcadores discursivos entre las diferentes partes de la estructura narrativa
- El profesor envía en PDF a los estudiantes todas las pizarras generadas en la actividad para que escriban la historia y se la reenvíen

### Revisión (en la siguiente sesión):

- El profesor selecciona uno de los textos que le han enviado los estudiantes y lo proyecta en la PDI
- En primer lugar se realiza una revisión desde el punto de vista formal (ver **imagen 3**). Para ello, uno de los estudiantes lee la primera frase del texto y se pide al gran-grupo que identifique cuáles son los errores lingüísticos presentes en el fragmento leído. El profesor marca los errores en la pizarra e introduce los cambios en el documento de Word con el *software* amigo. Y así sucesivamente hasta el final del texto.
- En segundo lugar, se realiza una revisión desde el punto de vista del contenido y se compara con la planificación inicial. Para ello, el profesor lee el texto, párrafo por párrafo, y pide a los estudiantes que identifiquen áreas de mejora. Los estudiantes deben añadir, suprimir o modificar todo aquello que consideren oportuno. Para realizar esta acción es necesario utilizar la funcionalidad “2 pizarras” (ver **imagen 4**).
- Por último, el profesor envía dos archivos adjuntos a los estudiantes:

imagen 3

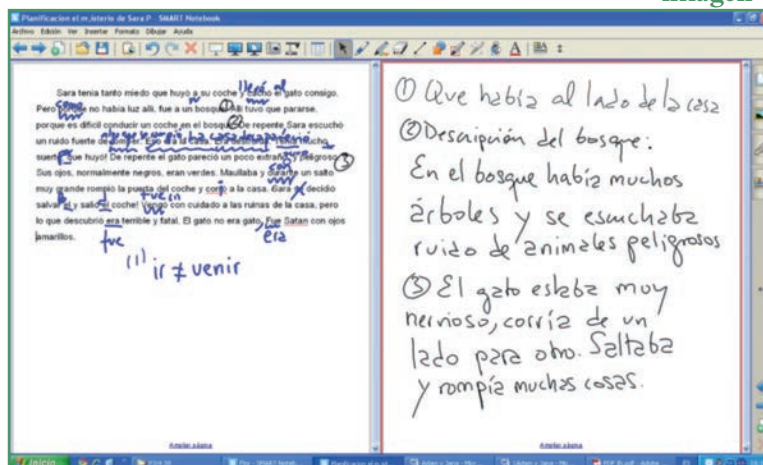


**El documento Word** que incluye las correcciones lingüísticas realizadas con el *software* amigo.

**Un PDF** que contiene las dos pizarras con las que se ha realizado la corrección desde el punto de vista del significado (ver **imagen 4**).

- La tarea no termina aquí. El estudiante deberá apropiarse el texto trabajado en el aula, reescribirlo introduciendo las modificaciones que crea convenientes y enviárselo al profesor para llevar a cabo una última corrección. La versión final se incluirá en el *Portfolio* del estudiante.

imagen 4



### B. Funcionalidades de la PDI implementadas en el taller

- Integración de recursos tecnológicos
- *Software* amigo
- Pizarras múltiples
- Dos pizarras (**ver imagen 4**)
- Agrupación de elementos
- Aumentar-reducir
- Movilidad de textos y palabras
- Cámara de fotos
- PDF que incluye todas las pizarras creadas en el aula



### C. Análisis reflexivo

Tenemos un compromiso con los estudiantes de lenguas del siglo XXI centrado en introducir su propia realidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La presencia de las TIC en nuestras vidas es una evidencia que no podemos dejar de obviar; las TIC han venido para quedarse. La PDI, como parte de este avance, nos ofrece múltiples funcionalidades que mejoran, innovan y modernizan las prácticas docentes realizadas hasta el momento. No se trata de desterrar todo lo anterior, sino de construir sobre su base, partiendo de la premisa de que todo sistema debe incluir presente y pasado, pero sobre todo debe incluir el futuro.

Asimismo, la PDI aporta su liquidez y digitalidad agilizando el desarrollo de las estrategias de expresión escrita de nuestros estudiantes a través del proceso de composición. Del mismo modo, nos permite enseñar técnicas de aprendizaje de un modo más gráfico y visual atendiendo a los diferentes modelos de procesamiento de la información presentes en el aula.

En definitiva, el objetivo no es innovar por innovar, sino mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello debemos perder el miedo al cambio, puesto que haciendo uso de las buenas prácticas, el cambio se transforma en progreso. Por tanto, es necesario mantener una actitud de apertura para conservar nuestro rol de facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como profesores depositarios del conocimiento.

### Bibliografía

Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C., (2005), *Aula Internacional 2*. Barcelona. Difusión.

### Webgrafía

Cassany, D., (2005), *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid. Arco libros.

Consejo de Europa, (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, MECD y Anaya.

**Documento disponible en:** <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

González, J., (2009), *El desarrollo de las estrategias de expresión escrita en la clase de ELE a través del espacio virtual: una experiencia con alumnos de nivel B1 centrada en el proceso de composición de forma cooperativa*.

**Documento disponible en:** [http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010\\_2/JavierGonzalez.shtml](http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010_2/JavierGonzalez.shtml)

Llopis, S., (2010), *Uso activo de la PDI [en línea]*. Educacontic, 2010.

**Documento disponible en:** <http://www.educacontic.es/blog/uso-activo-de-la-pdi>

Marquès, P., *La pizarra digital*.

**Documento disponible en:** <http://www.peremarques.net/pizarra.htm>

Marquès, P., (2010), *Buenas prácticas docentes*.

**Documento disponible en:** <http://peremarques.pangea.org/bpracti.htm>

Urbano, C., (2004), *El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE en Redele*.

**Documento disponible en:** <http://www.educacion.es/redele/revista1/urbano.shtml>

# INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA EN EL AULA DE ELE

**Rocío Vila Falcón Vargas**  
**Jacobo Barreiro Santa-Cruz**  
*Instituto Cervantes de Praga*

**Objetivo del taller:** facilitar el desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua (ACL) orales a través de la integración de estímulos correspondientes a cada una de las inteligencias múltiples.

**Explicación del taller:** a menudo, en nuestra práctica docente, observamos en algunos de nuestros estudiantes una cierta reticencia a la hora de participar en tareas orientadas al desarrollo de ACL de expresión e interacción oral. Las acciones que podemos emprender para solventar este problema son tan diversas como la naturaleza de sus causas (que pueden ser, entre muchas otras, de carácter metodológico o más relacionadas con el perfil del alumno y sus factores cognitivos o afectivos).

En este sentido, el presente taller pretende ofrecer una respuesta práctica fundamentada en la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner (1983) cuya aplicación nos ayudará a:

- Atender a la diversidad de los aprendientes
- Aumentar su motivación, su autoconfianza y, en consecuencia, su capacidad de asumir riesgos
- Facilitar su implicación en el aula y en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Fomentar en los estudiantes la activación de las inteligencias menos desarrolladas, multiplicando sus oportunidades de aprendizaje

Veamos por qué. En su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, Howard Gardner (1983) concibe la inteligencia como un constructo parcelable en siete áreas (y dos posibles áreas más, las “candidatas”), entendidas en términos de capacidades, claramente diferenciadas, que Puchta y Rinvolucrí (2005) resumen de la siguiente manera:

### **La inteligencia intrapersonal:**

La capacidad de focalizar y funcionar en términos de autoconocimiento, autorregulación, autocontrol y autoconciencia de los sentimientos y de los deseos propios a través de la puesta en marcha de las habilidades metacognitivas.

### **La inteligencia interpersonal:**

La capacidad de percibir los estados de ánimo, las motivaciones y las intenciones de otros individuos. En el núcleo de esta inteligencia se encuentran, fundamentalmente, la elocuencia y la capacidad de escuchar lo que el interlocutor parece querer decir (más que la propia interpretación de lo que dice) y el ser partidario de la negociación.

### **La inteligencia lógico-matemática:**

La capacidad de identificar relaciones entre porciones de información aparentemente inconexas, de planificar, establecer prioridades y sistematizar. Esta inteligencia podría asociarse al pensamiento científico, puesto que se relaciona con la parte analítica de la resolución de problemas.

### **La inteligencia lingüística:**

La capacidad de percibir las relaciones más sutiles entre significante y significado. El pensamiento lingüístico se obstina incansablemente en desvelar las relaciones entre forma y contenido. Esta inteligencia se encuentra íntimamente relacionada con la forma del lenguaje.

### La inteligencia musical:

La capacidad de distinguir percusión, ritmo, tonos, grados, volumen y sonido direccional. Una persona con una inteligencia musical fuertemente desarrollada desearía encontrar, en una clase de lengua, las diferentes partes de cada unidad distinguidas mediante tonos, tener derecho a utilizar música relajante o acorde con su estado de ánimo en las actividades de comprensión de lectura o de expresión escrita, etc.

### La inteligencia espacial:

La capacidad de visualizar y percibir el espacio, ya sea a través del tacto (como es el caso de los invidentes), a través del sonido o a través de conciencia somática. Esta percepción del espacio es multisensorial incluso si, en la mayoría de las personas, predomina el aspecto visual.

### La inteligencia cinestésico-corporal:

La capacidad de utilizar el propio cuerpo de formas hábiles y diferenciadas, ya sea con propósitos expresivos o con algún fin específico. Es inherente al desarrollo de esta inteligencia la capacidad de trabajar hábilmente con objetos, empleando tanto la motricidad de los dedos y las manos, como la del resto del cuerpo.

### Las dos “candidatas”: Inteligencias existencial/espiritual y naturalista

La primera es la capacidad de percibir sensaciones relacionadas con el más allá y la segunda, de observar las propiedades de la naturaleza.

Como características comunes a todas las inteligencias cabe destacar que, a pesar de su carácter innato, cada inteligencia se puede desarrollar de manera independiente de las demás mediante la práctica, concretamente, a través de la exposición a sus estímulos correspondientes. Por el contrario, en caso de ausencia de estímulos, la inteligencia frenaría su desarrollo. Para evitar que esto suceda, es imprescindible atender al mayor número posible de inteligencias, una de las actividades que llevamos al aula, puesto que, aunque se desarrollen de forma independiente, en la elaboración de cualquier tarea normalmente se ponen en juego varias inteligencias diferentes al mismo tiempo.

En esta línea, el presente taller pretende ofrecer una muestra de actividades para el aula que permite integrar la activación y el desarrollo de las siete inteligencias en el tratamiento de las ACL.

## SECUENCIA DIDÁCTICA:

---

### • Inteligencia musical

**Nombre:** Música maestro.

**Destinatarios:** Estudiantes (jóvenes y adultos) de ELE/L2 de nivel A1 del MCER.

**Objetivo:** describir las características físicas y de carácter de un cantante.

**Actividades comunicativas de la lengua:** comprensión auditiva, expresión e interacción oral.

**Tipo de agrupamiento:** parejas o grupos de tres. Gran grupo.

**Material necesario:** reproductor de audio, canción y fotografía del cantante.

**Duración:** 15 minutos aproximadamente (según el número de canciones).

**Fuente:** Adaptado de Carmen María Toscano Fuentes: *Inteligencia musical: «Mi cantante favorito»*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/febrero\\_07/05022007b.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/febrero_07/05022007b.htm)

**Instrucciones:** Se reproduce una canción de cualquier grupo hispano y los estudiantes, en parejas, deben imaginar cómo es el cantante y describirlo (detallando rasgos físicos y de carácter). Se realiza una puesta en común en gran grupo. Para terminar, se mostrará una foto del cantante o del grupo para que los estudiantes puedan comprobar sus hipótesis.



### • Inteligencia lingüística

#### Opción 1:

**Nombre:** Diálogo tabú.

**Destinatarios:** estudiantes (jóvenes y adultos) de ELE/L2 de nivel B2 del MCER.

**Objetivo:** realizar una entrevista de trabajo focalizando la atención en las palabras que utilizan.

**Actividades comunicativas de la lengua:** comprensión e interacción orales.

**Tipo de agrupamiento:** parejas.

**Material necesario:** tarjetas adjuntas.

**Duración:** 10 minutos.

**Fuente:** creación propia.

**Instrucciones:** en parejas, los alumnos simularán una entrevista de trabajo siguiendo las instrucciones indicadas en la tarjeta que reciben.

Vas a la entrevista del trabajo de tu vida. Debes mostrarte muy comunicativo.

**IMPORTANTE: No puedes decir**

ni “sí”

ni “gracias”

ni “yo”

ni “bueno”

ni “también”

Eres el responsable de recursos humanos de una empresa. Eres un hombre muy serio y te gustan las personas de pocas palabras.

**IMPORTANTE: No puedes decir**

ni “no”

ni “por favor”

ni “usted”

ni “malo”

ni “tampoco”

### Opción 2:

**Nombre:** *Diálogo "friki".*

**Destinatarios:** estudiantes (jóvenes y adultos) de ELE/L2 de nivel C1 del MCER.

**Objetivo:** saludar e interesarse por la vida de otra persona creando un diálogo ordenado alfabéticamente.

**Actividades comunicativas de la lengua:** comprensión e interacción orales.

**Tipo de agrupamiento:** pareja.

**Material necesario:** tarjetas adjuntas.

**Duración:** 10 minutos.

**Fuente:** Adaptado de Herbert Puchta y Mario Rinvolucrí (2005): *Alphabet dialogues*.

**Instrucciones:** en parejas, los estudiantes simularán un encuentro entre dos amigos. Cada estudiante adoptará uno de los roles y seguirá las instrucciones de su tarjeta.

Vas por la calle y te encuentras a un amigo que es un poco maniático: las conversaciones con él tienen que llevar un orden especial. Cada intervención tiene que ir en orden alfabético empezando por la A y continuando hasta la Z. Como comprenderás, no te gusta mucho cruzarte con él.

Por ejemplo:

- Anda, ¿cómo estás?
- Bien. ¿Y tú?
- Como siempre, muy liado.
- Debes estar cansado de tanto estrés, ¿no?
- Evidentemente, estoy deseando pillar vacaciones.

- ...

Eres una persona un tanto peculiar y extremadamente ordenada. Tanto es así que te gusta ordenar las conversaciones por orden alfabético. Sabes que a la gente no le gusta y que por eso no tienes muchos amigos pero eres fiel a tus principios. ¡Qué le vamos a hacer!

Por ejemplo:

- Anda, ¿cómo estás?
- Bien. ¿Y tú?
- Como siempre, muy liado.
- Debes estar cansado de tanto estrés, ¿no?
- Evidentemente, estoy deseando pillar vacaciones.

- ...

### • Inteligencia cinetésico-corporal

**Nombre:** Roleplay de los verbos de la rutina.

**Destinatarios:** estudiantes (jóvenes y adultos) de ELE/L2 de nivel A2 del MCER.

**Objetivo:** practicar los verbos de la rutina diaria.

**Actividades comunicativas de la lengua:** comprensión de lectura y expresión oral.

**Tipo de agrupamiento:** parejas.

**Material necesario:** tarjetas adjuntas.

**Duración:** 10 minutos.

**Fuente:** creación propia.

**Instrucciones:** en parejas, a través de gestos, el alumno **A** debe adivinar las actividades que el alumno **B** realiza diariamente. Posteriormente, se repetirá el mismo proceso a la inversa.

#### Alumno A

1) Expresa con gestos un día normal en tu vida. Tu compañero tiene que decir qué actividades haces.

**IMPORTANTE.** Utiliza los verbos:

- Levantarse
- Acostarse
- Desayunar
- Comer
- Cenar
- Ir... al trabajo/al cine/  
a la biblioteca
- Jugar al fútbol
- Ver la televisión
- Leer... el periódico/una revista
- Escuchar... la radio.

2) Ahora adivina tú.

#### Alumno B

1) Expresa con gestos un día normal en tu vida. Tu compañero tiene que decir qué actividades haces.

**IMPORTANTE.** Utiliza los verbos:

- Ducharse
- Vestirse
- Empezar
- Terminar
- Volver
- Cenar
- Ir... a clases de inglés/  
a la biblioteca/al gimnasio
- Jugar al tenis
- Hacer deporte/yoga
- Ver una película
- Leer... un libro
- Escuchar... música.

2) Ahora adivina tú.

### • Inteligencia visual

**Nombre:** *La cámara humana.*

**Destinatarios:** estudiantes (jóvenes y adultos) de ELE/L2 de nivel A1 del MCER.

**Objetivo:** describir físicamente a una persona.

**Actividades comunicativas de la lengua:** expresión e interacción orales.

**Tipo de agrupamiento:** parejas.

**Material necesario:** 10 imágenes de personas pegadas en las paredes del aula.

**Duración:** 15 minutos.

**Fuente:** Adaptado de la actividad de Herbert Puchta y Mario Rinvoluti (2005): Human camera.

**Instrucciones:** en parejas, los alumnos deberán adoptar el rol de “fotógrafo” y el rol de “cámara”. Las instrucciones aparecen explicadas en las respectivas tarjetas.

#### Alumno “fotógrafo”

Coge a tu compañero de los hombros (por detrás), él va a cerrar los ojos y tú serás su guía.

En un momento determinado, colócalo delante de una imagen (la que tú quieras de todas las que hay pegadas en las paredes del aula) y apriétale los hombros (como el que aprieta el disparador de una cámara de fotos). Él abrirá los ojos durante 3 segundos (hará una foto visual) y después de los 3 segundos, le vuelves a apretar los hombros y él cerrará los ojos. Repite la misma operación con 3 imágenes. Después él tendrá que describir las 3 fotografías a partir de la imagen mental que tiene. Tu misión ahora es comprobar que las descripciones son correctas (en contenido y en forma).

#### Alumno “cámara”

Tu compañero te cogerá de los hombros (por detrás) y tú cerrarás los ojos. Él será tu guía. En un momento determinado, él te apretará los hombros (como el que aprieta el disparador de una cámara de fotos) y entonces tú abrirás los ojos durante 3 segundos (harás una foto visual de la imagen que verás) y después de los 3 segundos, te volverá a apretar los hombros y tú cerrarás los ojos. Repetiréis la misma operación con 3 imágenes. Después tendrás que describir las 3 fotografías a partir de la imagen mental que tienes. Tu compañero comprobará que las descripciones son correctas.

### • Inteligencia lógico-matemática

**Nombre:** *El cinquillo de los verbos.*

**Destinatarios:** estudiantes (jóvenes y adultos) de ELE/L2 de nivel A2 del MCER.

**Objetivo:** practicar la forma de los verbos irregulares del presente de indicativo.

**Actividades comunicativas de la lengua:** interacción oral.

**Tipo de agrupamiento:** grupos de tres o cuatro personas.

**Material necesario:** tarjetas con los verbos y “tarjeta-instrucción”.

**Duración:** 10 minutos.

**Fuente:** Adaptado de Raquel Campillos García-Carpintero (Instituto Cervantes de Belgrado) Disponible en: [http://belgrado.cervantes.es/es/cursos\\_espanol/estudiantes\\_espanol/materiales\\_clase/B/B1.2\\_unidad8\\_CINQUILLO\\_PRESENTE\\_SUBJUNTIVO.htm](http://belgrado.cervantes.es/es/cursos_espanol/estudiantes_espanol/materiales_clase/B/B1.2_unidad8_CINQUILLO_PRESENTE_SUBJUNTIVO.htm)

**Instrucciones:** los alumnos se reparten todas las cartas a partes iguales. Empiezan aquellos que tengan las cartas con el verbo en infinitivo. Posteriormente, se van añadiendo las demás cartas en el orden que se indica en la “tarjeta-instrucción”.



**¡Hola!**

**Vamos a jugar al cinquillo... ¡pero de los verbos!**

Es muy fácil. Se reparten las cartas entre todos a partes iguales. Se abre un verbo a partir del infinitivo. Cada uno, por turnos, tiene que poner una carta correlativa a las que hay en la mesa, por ejemplo, después del infinitivo, el siguiente tiene que poner un “nosotros” o un “él” y así sucesivamente.

Si llegado su turno, un jugador no tiene la carta que necesita, pasa el turno al siguiente.

**Gana el primero que se queda sin cartas.**

SUEÑO	
SUEÑAS	
SUEÑA	
SOÑAR	
SOÑAMOS	
SOÑÁIS	
SUEÑAN	

### • Inteligencia interpersonal

**Nombre:** *Entrevistadores múltiples.*

**Destinatarios:** estudiantes (jóvenes y adultos) de ELE/L2 de cualquier nivel a partir de A2 del MCER.

**Objetivo:** cohesionar a un grupo recién formado.

**Actividades comunicativas de la lengua:** comprensión e interacción orales.

**Tipo de agrupamiento:** en pequeños grupos y parejas.

**Material necesario:** sillas en el centro del aula.

**Duración:** 15 minutos.

**Fuente:** Adaptado de Herbert Puchta y Mario Rinvolutri (2005): *Multiple interviewers.*

**Instrucciones:** se colocan en el centro del aula dos filas de sillas, con sillas suficientes para sentar a todos los alumnos menos a dos o a tres. En una hilera se sientan los “entrevistadores” (que deben hacer preguntas a su entrevistado) y enfrente, los “entrevistados” (que deberán responderlas). Los alumnos que se queden de pie serán los “observadores”. Estos deben observar cualquiera de las conversaciones que se desarrollen durante ese momento y, cuando lo crean oportuno, tocarán el hombro de uno de sus compañeros (no importa el rol que desempeñe) para ocupar su puesto. Es importante resaltar que la conversación debe continuar exactamente en el momento en que se interrumpió. La persona que haya sido tocada, pasa a ser “observador” y debe tocar el hombro de cualquier otro compañero para ocupar su puesto y así sucesivamente.

#### ENTREVISTADOR

- Pregunta a tu compañero sobre sus datos personales, su trabajo, su familia, sus gustos, sus aficiones, su ciudad, su barrio, su comida favorita, sus viajes...
- Si alguien te toca el hombro, levántate. Él ocupará tu lugar.
- Después, toca el hombro de otro compañero para ocupar su lugar.

#### ENTREVISTADO

- Responde a las preguntas que te haga tu compañero.
- Si alguien te toca el hombro, levántate. Él ocupará tu lugar.
- Después, toca el hombro de otro compañero para ocupar su lugar.

### • Inteligencia intrapersonal

**Nombre:** *Cuestionario intrapersonal.*

**Destinatarios:** estudiantes (jóvenes y adultos) de ELE/L2 de cualquier nivel a partir de B1 del MCER.

**Objetivo:** reflexionar sobre las necesidades, los intereses y las expectativas propias al comienzo del curso.

**Actividades comunicativas de la lengua:** comprensión oral y expresión escrita.

**Tipo de agrupamiento:** individual.

**Material necesario:** conexión a internet y altavoces.

**Duración:** 10 minutos.

**Fuente:** Adaptado de Herbert Puchta y Mario Rinvolucri (2005): *Intrapersonal questionnaires.*

Instrucciones: se reproduce el archivo de audio: <http://www.youtube.com/watch?v=UssUUMGFIPU> o bien una grabación propia adaptada al grupo meta. A continuación, se distribuyen copias en papel del mismo cuestionario para que los estudiantes escriban sus reflexiones en casa.

### Conclusión:

---

Cada persona posee unas habilidades que le permiten acceder al conocimiento de una forma diferente. Unos necesitan escribirlo o practicarlo en movimiento, otros visualizarlo en la pizarra, otros escucharlo, otros necesitan compartirlo con un compañero, otros reflexionar sobre ello...

Por ello, como docentes, integrar el trabajo de las diferentes inteligencias en el desarrollo de las ACL tendría que convertirse en un hábito imprescindible, no solo por su carácter motivador, sino también porque permite, mediante la atención a la diversidad, aumentar la autoconfianza y la capacidad de asumir riesgos de nuestros estudiantes y multiplicar, en definitiva, sus oportunidades de aprendizaje.

### Bibliografía

---

**Armstrong, T.**, (2006), *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*, Paidós educador.

**Arnold, J. et al.**, (2007), *Imagine That*. Helbling Languages, Cambridge University Press.

**Consejo de Europa**, (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid. MEC- Instituto Cervantes-Grupo Anaya.

**Disponible en:** [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf) [20/10/2010].

**Gardner, H.**, (1983), *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books. [disponible en español].

**Gardner, H.**, (1997), *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.

**Gardner, H.**, (1999), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.

**Gardner, H.**, (2001), *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, Paidós.

**Puchta, H. y Rinvolucri, M.**, (2005), *Multiple Intelligences in EFL*, Helbling Languages, Cambridge University Press.

**Rinvolucri, M.**, (2002), *Humanising your coursebook*, Surrey, Delta.

### Agradecimientos:

---

Montserrat Aguirre, Benigno Barreiro, Fernando Contreras, Aurora Falcón, Juan García-Romeu, Javier González, M<sup>a</sup> Teresa Santa-Cruz, Raúl Vila.

*Instituto Cervantes de Praga, International House Madrid, Editorial Edinumen.*

# JUEGO Y MOTIVACIÓN EN EL AULA DE E/LE

**Rosa María Pérez Bernal**

**Profesora de plantilla del Instituto Cervantes de Palermo**

## Descripción

¿Qué hace que una actividad sea motivadora? ¿De qué manera influye la motivación en el resultado?

Tras una breve introducción a diferentes teorías de la motivación (de las expectativas, de la equidad...), se pedirá a los asistentes que se pongan en el lugar de los estudiantes de español como lengua extranjera y practiquen tres tareas basadas en la narración. Tras un breve análisis, se clasificarán según el grado de motivación. Finalmente, se les invitará a hacer una reflexión conjunta a partir de las experiencias para establecer las características que deben tener las actividades de ELE para que sean motivadoras.

Aunque se hable de teorías, el taller será eminentemente práctico. Los asistentes tendrán que reflexionar sobre las teorías presentadas, ponerse en lugar de los alumnos practicando las actividades, trabajar individualmente y en grupos para establecer criterios y sacar conclusiones. Se trata de una reflexión conjunta con intercambio de experiencias para obtener pequeñas herramientas a la hora de seleccionar o adaptar el material para llevar al aula.

## Introducción

Se partirá de un análisis de resultados de una encuesta realizada en el Instituto Cervantes de Palermo a alumnos de B1. Se les pidió que describiesen qué tipo de actividades les resultaban motivadoras y cuáles no en su aprendizaje de idiomas (no solo de español). Los resultados fueron los siguientes:

Más motivadoras	Menos motivadoras
Hablar con todos	Juegos demasiado sencillos
Usar la imaginación	Actividades de tipo creativo, porque no tengo mucha imaginación
Hablar de experiencias personales	Gramática
Debatir, presentar diferentes opiniones, porque es más parecido a la vida normal	Todas las actividades en las que no comprendo
Hablar de costumbres españolas	Actividades repetitivas
Ver vídeos, porque me gusta saber si entiendo el idioma	Todas las actividades en las que no comprendo
Hablar con los compañeros para practicar ejercicios de gramática porque me mejoran cuando hablo	Las explicaciones de gramática me cuestan mucho, aunque sé que son importantes
Hacer cosas que me hacen ver los resultados	
Hablar de temas diferentes con toda la clase	

Se pedirá a los asistentes que comenten su experiencia aprendiendo idiomas. El objetivo de la actividad es comprender que lo que a unos les parece motivador, a otros no les resulta así.



### Teorías de motivación

A continuación se les hablará de las diferentes teorías sobre motivación en el ámbito laboral, resumidas a continuación:

**Motivación:** *El Modelo de las Tres Necesidades de David McClelland*

#### La necesidad de LOGRO (n, LOG)

La persona con necesidad de logro se encuentra motivada por llevar a cabo algo difícil, alcanzar algo realmente difícil mediante el reto y desafío de sus propias metas y con ello avanzar en el trabajo. Hay una fuerte necesidad de retroalimentarse de su logro y progreso y una necesidad por sentirse dotado, realizado, gratificado y con talento.

#### La necesidad de PODER y AUTORIDAD (n, POD)

La persona con necesidad de poder está motivada por obtener y conservar la autoridad. Tiene deseo de influir, adiestrar, enseñar o animar a los demás a conseguir logros. Su modo de comportarse lo conduce a ser influyente, efectivo e impactante. Hay una fuerte necesidad de hacer liderar sus ideas y de hacerlas prevalecer. Hay una fuerte necesidad de incrementar su poder y su prestigio, en fin, su estatus.

#### La necesidad de ASOCIACIÓN O FILIACIÓN (n, ASO)

La persona con necesidad de asociación, está motivada por la afiliación y posee la necesidad de tener relaciones amigables y se motiva hacia interactuar con la gente y con los demás compañeros de trabajo. La afiliación conduce a sentirse respaldado por la ayuda, respeto y consideración de los demás. Este tipo de personas son jugadores de equipos. Los individuos con esta necesidad alta, no son los líderes ni los directivos más eficientes, ya que les cuesta mucho tomar decisiones difíciles sin preocuparse por disgustar a los demás.

McClelland sugirió otras características para las personas motivadas por n,LOG: el logro es más importante que la recompensa material o financiera. El logro pretende otorgar una satisfacción personal mayor que recibir alabanza o reconocimiento. La recompensa financiera se considera como una medida de éxito y no como un fin en sí mismo. La seguridad no es el primer agente motivador, no es estatus. La retroalimentación es esencial, porque ella permite medir el éxito y no por razones de reconocimiento, la implicación aquí es que la retroalimentación es segura, de fuente fidedigna, cuantificable y basada en hechos.

#### *El poder de la expectativa en el rendimiento personal*

Experimentos realizados por los psicólogos Robert Rosenthal y Louis Jacobson confirman la eficacia de la “expectativa”. Tomaron un grupo de niños de primer grado y les adjudicaron resultados de tests psicológicos falsificados, que se los hacían saber a sus maestros, sugiriendo que esos niños tendrían progresos espectaculares en el curso del próximo año. Los niños eran tomados completamente al azar. Al año, esos niños superaron al resto, mostrando sin duda que nos comportamos a la altura de la expectativa de los demás.

Los alumnos de quienes se dijo artificialmente que “debían tener éxito”, progresaron más que los que permanecieron en el anonimato. En un año, por ejemplo, el cociente intelectual de una niña mejicana, pasaba de 61 a 106.

El psicólogo Robert Merton fue el primero en identificar este fenómeno como profecía autocumplida.

También se lo conoce como el “efecto Pígalión”, en alusión a la famosa obra de George Bernard Shaw, quien tomó el título de Pígalión, un personaje de la mitología grecolatina que creía tanto en la belleza de la estatua que había tallado que logró que ésta cobrara vida.

El ‘efecto Pígalión’ funciona en muchísimas situaciones. Un ejemplo se presenta en las escuelas, donde la opinión de un maestro influye en la conducta del alumno.

#### *Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow*

Es quizás la teoría más clásica y conocida popularmente. Este autor identificó cinco niveles distintos de necesidades, dispuestos en una estructura piramidal, en las que las necesidades básicas se encuentran debajo, y las superiores o racionales arriba. (Fisiológicas, seguridad, sociales, estima, autorrealización). Para Maslow, estas categorías de relaciones se sitúan de forma jerárquica, de tal modo que una de las necesidades solo se activa después que el nivel



inferior esta satisfecho. Únicamente cuando la persona logra satisfacer las necesidades inferiores, entran gradualmente las necesidades superiores, y con esto la motivación para poder satisfacerlas.

### *Teoría del factor dual de Herzberg*

Sus investigaciones se centran en el ámbito laboral. A través de encuestas observó que cuando las personas interrogadas se sentían bien en su trabajo, tendían a atribuir esta situación a ellos mismos, mencionando características o factores intrínsecos como: los logros, el reconocimiento, el trabajo mismo, la responsabilidad, los ascensos, etc. En cambio cuando se encontraban insatisfechas tendían a citar factores externos como las condiciones de trabajo, la política de la organización, las relaciones personales, etc. De este modo, comprobó que los factores que motivan al estar presentes, no son los mismos que los que desmotivan, por eso divide los factores en:

- **Factores higiénicos:** son factores externos a la tarea. Su satisfacción elimina la insatisfacción, pero no garantiza una motivación que se traduzca en esfuerzo y energía hacia el logro de resultados. Pero si no se encuentran satisfechos provocan insatisfacción.
- **Factores motivadores:** hacen referencia al trabajo en sí. Son aquellos cuya presencia o ausencia determina el hecho de que los individuos se sientan o no motivados.

Factores higiénicos	Factores motivadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Factores económicos: sueldos, salarios, prestaciones.</li> <li>• Condiciones físicas del trabajo: iluminación y temperatura adecuadas, entorno físico seguro.</li> <li>• Seguridad: privilegios de antigüedad, procedimientos sobre quejas, reglas de trabajo justas, políticas y procedimientos de la organización.</li> <li>• Factores Sociales: oportunidades para relacionarse con los de más compañeros.</li> <li>• Estatus: títulos de los puestos, oficinas propias, privilegios.</li> <li>• Control técnico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas estimulantes: posibilidad de manifestar la propia personalidad y de desarrollarse plenamente.</li> <li>• Sentimiento de autorrealización: certeza de contribuir en la realización de algo de valor.</li> <li>• Reconocimiento de una labor bien hecha: la confirmación de que se ha realizado un trabajo importante.</li> <li>• Logro o cumplimiento: la oportunidad de realizar cosas interesantes.</li> <li>• Mayor responsabilidad: el logro de nuevas tareas y labores que amplíen el puesto y brinden un mayor control del mismo.</li> </ul>

### *Teoría X y Teoría Y de McGregor*

Es una teoría que tiene una amplia difusión en la empresa. **La teoría X** supone que los seres humanos son perezosos que deben ser motivados a través del castigo y que evitan las responsabilidades. **La teoría Y** supone que el esfuerzo es algo natural en el trabajo y que el compromiso con los objetivos supone una recompensa y, que los seres humanos tienden a buscar responsabilidades. Más adelante, se propuso la **teoría Z** que hace incidencia en la participación en la organización.

Hipótesis X	Hipótesis Y
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gente no quiere trabajar.</li> <li>• La gente no quiere responsabilidad, prefiere ser dirigida.</li> <li>• La gente tiene poca creatividad.</li> <li>• La motivación funciona solo a los niveles fisiológicos y de seguridad.</li> <li>• La gente debe ser controlada y a veces obligada a trabajar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo condiciones correctas el trabajo surge naturalmente.</li> <li>• La gente prefiere autonomía.</li> <li>• Todos somos creativos en potencia.</li> <li>• La motivación ocurre en todos los niveles.</li> <li>• Gente Motivada puede autodirigirse.</li> </ul>

### *Teoría de Fijación de metas de Locke*

Una meta es aquello que una persona se esfuerza por lograr. Locke afirma que la intención de alcanzar una meta es una fuente básica de motivación. Las metas son importantes en cualquier actividad, ya que motivan y guían nuestros actos y nos impulsan a dar el mejor rendimiento. Las metas pueden tener varias funciones (Locke y Latham):

- Centran la atención y la acción estando más atentos a la tarea
- Movilizan la energía y el esfuerzo
- Aumentan la persistencia
- Ayuda a la elaboración de estrategias

Para que la fijación de metas realmente sean útiles deben ser: específicas, difíciles y desafiantes, pero posibles de lograr. Además existe un elemento importante el *feedback*, la persona necesita *feedback* para poder potenciar al máximo los logros.

### *Teoría de la Equidad de Stancey Adams*

Hipótesis X	Hipótesis Y
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clara comprensión y conocimiento del trabajo a desarrollar.</li> <li>• Proporcionar recompensas y alabanzas.</li> <li>• Facilitar tareas que incrementan el desafío, la responsabilidad y la libertad.</li> <li>• Animar y favorecer la creatividad.</li> <li>• Involucrar a los voluntarios en la solución de los problemas.</li> <li>• Ayudar al desarrollo de habilidades personales.</li> <li>• Indicar como el trabajo de los voluntarios contribuye al logro de los objetivos de la organización.</li> <li>• Mediar en los conflictos que dificultan el desarrollo del trabajo.</li> <li>• Tener los medios adecuados para desarrollar las tareas eficazmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuerte critica hacia el trabajo.</li> <li>• Escasa definición del trabajo a desarrollar y de sus objetivos.</li> <li>• Supervisión de las tareas no adecuada.</li> <li>• No dar respuesta sincera a las cuestiones planteadas.</li> <li>• Adoptar decisiones unilaterales.</li> <li>• No estar dispuesto a aceptar nuevas ideas.</li> <li>• Ocultar la verdad.</li> <li>• No dar elogios por el trabajo bien realizado.</li> <li>• Asignar trabajos aburridos o tediosos.</li> <li>• Falta explicita de reconocimientos.</li> <li>• Ausencia de comunicación entre los diferentes niveles.</li> <li>• Sentimiento de no formar parte del equipo.</li> </ul>

### Adaptación

¿Cómo podemos aplicar estas teorías a la labor como profesores de idiomas? El estudiante de español en clase se puede sentir en la misma situación de un trabajador. Al igual que él, se le pide un trabajo, un producto. En la clase trabaja solo en algunas actividades, en pareja, en grupo. En el trabajo en grupo se crean dinámicas diferentes, de colaboración, ¿de liderazgo? ¿Qué requisitos deben tener las actividades para que sean motivadoras para los alumnos? ¿Cuál debe ser el comportamiento de alumno y profesor al trabajarlas? Hemos resumido los factores citados en las diferentes teorías, extrapoliándolos y aplicándolos a las clases de ELE y los hemos resumido en la siguiente tabla:

Factores que propician la motivación:

1	La actividad debe tener un objetivo claro, deben suponer un reto, hacer sentir al alumno que logrará algo al hacerla. El alumno tendrá unas expectativas antes de iniciarla.
2	Al realizar la actividad, el alumno se asociará a otros e interactuarán. Así se sentirá respaldado, ayudado, respetado y considerado por los compañeros.
3	El profesor o tutor (curso a distancia) debe animar a los alumnos, dejándoles claro que espera buenos resultados de su trabajo, porque sabe que lo harán bien (efecto Pigmalión).
4	La actividad deberá dar al alumno la posibilidad de manifestar su propia personalidad, debe animar y favorecer la creatividad, debe sentir que él aporta algo, contribuye a la realización de algo de valor.
5	La actividad debe ser interesante, original, debe atraer la atención de los alumnos.
6	La actividad debe involucrar a los alumnos en la solución de problemas.
7	
8	
9	
10	

Se pedirá a los asistentes que completen los espacios libres al final de la tabla, esperando incluir otros, como la retroalimentación.

### Análisis de actividades

En esta fase del taller se les presentará a los asistentes la descripción de estas tres actividades:

#### A) *Vickie el vikingo*

Los alumnos visualizan el capítulo 1 de la serie de dibujos animados *Vickie el vikingo* y escriben un resumen del capítulo.

#### B) *Esposados*

Se visualiza el vídeo *Esposados* de Juan Carlos Fresnadillo hasta el minuto (15'46''). Se detiene y se les pide que en parejas imaginen el final de la historia y se la cuenten a la clase.

#### C) *Coartada*

Se explica a los alumnos que la noche anterior, a las 21.00 se cometió un asesinato y que todos son sospechosos. Tienen que preparar una coartada con el compañero con todos los detalles de lo que hicieron la noche anterior entre las 20.00 y las 24.00 h. Finalmente, se interroga por separado a cada uno y los testimonios deberán coincidir.

Se pedirá a los asistentes que las analicen en grupo y decidan si son o no motivadoras, qué problemas pueden plantear y cómo se pueden hacer más motivadoras. Están presentadas en orden creciente en cuanto al nivel de motivación, de

manera que la primera es menos motivadora (historia muy simple, poco actual, aburrida a pesar de tratarse de dibujos animados), la segunda, más motivadora (vacío de información, pero el final es tan evidente que todos coinciden al contar la historia, escaso esfuerzo) y la última, bastante motivadora (creatividad, implicación, interacción, resolución de conflicto, suspense, diversión,..).

Por último, se hará una valoración del taller, de acuerdo con los criterios seleccionados en la tabla de los factores de motivación.

### Bibliografía

---

**Maley, A. y Duff, A.** (1982). *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

**McClellan, D.C.**, (1989), *Estudio de la motivación Humana*. Narcea, Madrid.

### Webgrafía

---

**Alarcón, P.**, (2005), “La motivación en los métodos de ELE” en RedELE 4.

**Documento disponible en** <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml>

**Consejo de Europa**, (2001), Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

**Disponible en:** [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

**Fresnadillo, J.C.** (1996). *Esposados* (vídeo)

**Documento disponible en** <http://www.youtube.com/watch?v=SiRPrK4let4> y <http://www.youtube.com/watch?v=SURKifEbYjk&feature=related>

**Gross, M.**, (2009), “La motivación según Herzberg: factores higiénicos y factores motivadores” en *Pensamiento imaginativo*.

**Documento disponible en:** <http://manuelgross.bligoo.com/content/view/579580/La-motivacion-segun-Herzberg-factores-higienicos-y-factores-motivadores.html#content-top>

**Gross, M.**, (2009), “Las ocho teorías más importantes sobre la motivación” en *Pensamiento imaginativo*.

**Documento disponible en:** <http://manuelgross.bligoo.com/content/view/554740/Las-8-teorias-mas-importantes-sobre-la-motivacion.html>

**Gross, M.**, (2009), “El poder de la expectativa en el rendimiento personal” en *Pensamiento imaginativo*.

**Documento disponible en:** <http://manuelgross.bligoo.com/content/view/603322/El-poder-de-la-expectativa-en-el-rendimiento-personal.html>

**Martí Contreras, J. y Valls Lafuente, M.**, (2006), “Motivación y juego en el aula: La implicación del alumno e las clases de E/LE” en *actas del II Foro de profesores de ELE de la Universitat de Valencia*.

**Documento disponible en** <http://www.uv.es/foroELE/2Marti.pdf>

**Nipon Animation**, (1974), *Vikie el viking*, episodio 1 (vídeo).

**Documento disponible en** <http://www.youtube.com/watch?v=8JPU0SoyyF8>

# LA RED SOCIAL. CÓMO USAR FACEBOOK EN NUESTRAS CLASES

**Alicia Hernando**  
Profesora en Tandem Madrid

**Estudiantes a los que va dirigido:** estudiantes de español como lengua extranjera de todos los niveles.

**Tiempo de realización:** indeterminado (a lo largo de un curso, semestre, o incluso periodos más cortos de tiempo).

**Objetivo del taller:** familiarizar a los participantes con las funcionalidades básicas de Facebook y su posible utilidad para un curso de español.

## *Lo real frente a lo relevante*

“Real significa que los estudiantes perciben en todo momento (o al menos tan a menudo como sea posible) la relación que existe entre su aprendizaje y su habilidad para usar lo que aprenden en algo útil para el mundo”.

Marc Prensky, *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*.

## **Dinámicas del taller**

---

### **1. El muro**

Una de las primeras cosas que debemos hacer una vez que ingresamos en una red social es personalizar nuestro perfil. Y eso es lo que haremos, crear la imagen, la foto o el avatar que queremos que aparezca en la red que crearemos para el taller.

### **2. Las conexiones**

Facebook permite que encontremos a amigos, conocidos, colegas y familiares en la red, y que podamos mantenernos conectados e interactuar con ellos. Hagamos lo mismo. Descubramos cuáles son las conexiones que nos unen a las personas presentes en el taller.

### **3. El perfil**

¿Qué es un perfil? ¿Quién puede tener uno? ¿Uno o más de uno? ¿Qué hay en un perfil? ¿Para qué sirve?

### **4. Nuestro curso**

¿Dónde podemos organizarlo? ¿En un perfil? Pensemos en los posibles inconvenientes en caso de hacerlo así. ¿Hay otras maneras? ¿Qué otras posibilidades ofrece Facebook?

### **5. Grupos y páginas**

Cómo se crean y lo que ofrecen.

### **6. ¿Qué puede irnos mal?**

Ya sabemos algo más de Facebook, su filosofía y algunas de sus funcionalidades. ¿Por qué usarlo va a terminar en un desastre? Pensemos en los riesgos y los beneficios si nos decidimos a emplearlo con nuestros estudiantes.

### Algo más sobre Facebook...

---

#### Qué significa estar en Facebook

Pensemos en las características de nuestros estudiantes. El mundo en el que viven. O mejor dicho, el mundo en el que vivimos. Cambiante, rápido, vertiginoso, donde es posible comunicarse con el mundo de maneras y en medios muy diversos. Preguntemos a nuestros estudiantes. ¿De cuántas redes sociales son usuarios? Probablemente mantengan un perfil en más de una, aunque casi con seguridad la red en la que todos pasen más horas sea esta de la que estamos hablando ahora.

A pesar de ello, y de manera muy contradictoria, teniendo en cuenta su importancia e influencia, son continuos los mensajes negativos que se lanzan desde los medios. ¿Cómo podemos contrastar estas visiones cargadas de negatividad y prejuicios, con una idea más precisa de lo que significa ser usuario en Facebook? En mi opinión, a menos que entendamos la cultura y la visión que propone el portal, y no solo sus funcionalidades, no tendremos nada que hacer: transparencia.

En ese sentido, desde la misma compañía, no han dejado de mandarse mensajes en todo momento en los que se apela a la necesidad de mantener más coherencia entre la vida “real” y lo que se publica en la plataforma; la no discordancia entre lo que se dice y lo que se hace. Este es el motivo por el que se pide que los perfiles sean creados por personas reales, y se identifiquen con identidades reales. Por eso, no tendría sentido crear y administrar un curso de español, por ejemplo, a través de nuestro perfil personal, donde acumulamos como contactos a amigos, colegas y conocidos.

Es la filosofía de la red, y no las aplicaciones, herramientas o los componentes, quien dicta lo que conviene o no conviene hacer.

### Red social y plataforma

---

#### Convergencia

Facebook funciona como una plataforma en la que el contenido es creado, editado, producido y distribuido por sus usuarios. En este sentido, ejemplifica mejor que ninguna otra red social el concepto acuñado por Henry Jenkins de *convergencia*, o la relación que se establece entre *convergencia de medios*, *cultura participativa* e *inteligencia colectiva*. La *convergencia* tiene que ver tanto con el flujo de contenidos, aplicaciones o herramientas e información entre distintos medios o plataformas, como con la que se produce en las mentes de los usuarios a través de sus interacciones sociales con otros. Los usuarios han dejado de ser receptores pasivos. Ya no solo piden lo que necesitan, sino que producen lo que les interesa.

#### Expertos en la red

Se ha producido una transformación acerca de la concepción del experto en la red. Antes de la irrupción masiva de las nuevas tecnologías, se entendía como experto aquella persona con formación y educación tradicional. En la red no siempre es así. El experto puede serlo a partir de su conocimiento del mundo real, y no del título que posea. Un ejemplo: las campañas para reclutar empleados de Google, en las que animan a resolver complicadas operaciones aritméticas a los aspirantes, en lugar de realizar una entrevista donde se debe explicar paso a paso formación y experiencia profesional. Es el talento, la creatividad, las ganas de hacer cosas lo que importa. Esta nueva cultura del conocimiento ha propiciado que emerjan nuevas comunidades. Como argumenta Pierre Lévy, filósofo y teórico de la comunicación digital, “Nadie sabe todo, y todos saben algo, todo el conocimiento reside en la humanidad”, Pierre Lévy, *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*.

#### Nueva perspectiva

El cambio de perspectiva que las tecnologías han ayudado a introducir en la forma de enseñar es evidente. Tal como propone Marc Prensky, deberíamos preocuparnos más por enseñar en nuestras clases lo *real* y no solo lo *relevante*. Ayudar y animar a los estudiantes a mantener o participar en otros blogs, interactuar en redes sociales reales (y no solo las pensadas exclusivamente para la educación) como Facebook y Twitter, entre otros posibles ejemplos, facilita que por una parte puedan conseguir una audiencia planetaria y, por otra, participar en la conversación global generada en Internet.

### Un ejemplo interesante

---

#### Proyecto Facebook

Surge en el “Taller de Procesamiento de Datos” en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

#### ¿Qué?

Un trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores de la Universidad de Buenos Aires. Facebook era al mismo tiempo la herramienta de trabajo mediante la que se establecía el diálogo y discusión, y el objeto de análisis.

#### ¿Con qué objetivo?

“Generar conocimiento de manera colaborativa. Estimular y fomentar el aprendizaje y trabajo entre pares. Estimular el desarrollo de habilidades técnicas y sociales básicas para participar en la sociedad contemporánea”.

(En [www.proyectofacebook.com.ar/proyecto-facebook/](http://www.proyectofacebook.com.ar/proyecto-facebook/))

### Bibliografía

---

**Adaime, I., Binder, I. y Piscitelli, A.,** (2010), *El proyecto Facebook y la posuniversidad*, Fundación Telefónica, Madrid.

**Brown, S., Gray, D. y Macanuso, J.,** (2010), *Gamestorming. A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers*. O'Really Books.

**Jenkins, H.,** (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press, New York

**Levy, P.,** (1997), *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Plenum Press, New York.

**Kirkpatrick, D.,** (2010), *The Facebook Effect: The Inside Story of the Company That Is Connecting the World*. Random House, Chatham.

**Prensky, M.,** (2010), *Teaching Digital Natives for Real Learning*. Corwin Books, California.



# "Y COLORÍN, COLORADO..." EL USO DE CUENTOS POPULARES EN EL AULA DE ELE PARA FOMENTAR LA EXPRESIÓN ESCRITA Y LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL

**Rosa María García Muñoz**  
Responsable Académica del Instituto Cervantes en Lyon

**Estudiantes a los que va dirigido:** estudiantes jóvenes y adultos de nivel B1 y B2, según el MCER. (Adaptando los contenidos de explotación gramatical, la actividad se puede llevar a cabo con alumnos de nivel A2 y C1).

**Destrezas y dinámicas que se trabajan:** destrezas: expresión e interacción oral y comprensión y expresión escrita. Dinámicas: parejas o pequeños grupos y gran grupo.

**Tiempo de realización (con los alumnos):** 90 minutos, dependiendo del nivel de los alumnos con los que se lleve a cabo.

**Material necesario:** copias y tarjetas para los alumnos.

**Objetivo del taller:** el objetivo de este taller es ofrecer a los profesores de ELE propuestas de actividades y recursos para fomentar entre los alumnos la expresión escrita y la expresión e interacción oral tomando como base los cuentos populares.

## Explicación del taller

### Reflexión y justificación del taller

El cuento tradicional o popular es una herramienta motivadora y lúdica que permite el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas.

Como recurso didáctico en el aula de ELE, se convierte, asimismo, en herramienta útil para la transmisión de conocimientos curriculares, valores y creencias. Además de ser un recurso generador de gran variedad de actividades y vía integradora de temas transversales del currículo (cultura, intercultural...).

Los cuentos populares son narraciones anónimas, breves, de origen remoto y transmisión oral, característica que ha dado lugar a que existan diferentes versiones sobre el mismo tema. Suelen conjugar valores folclóricos, tradiciones y costumbres, con una finalidad didáctica y moralizante.

Se subdividen en los cuentos de hadas –llamados también maravillosos o de fantasía– (*La Bella durmiente; Cenicienta...*), los cuentos de animales (*La ratita presumida; Los tres cerditos...*) y los cuentos de costumbres –entre los que se incluyen los cuentos de tontos y los de miedo– (*Juan sin miedo; Garbancito; La casita de turrón...*).

El cuento presenta unas características propias, que lo diferencian de otros géneros narrativos, y lo convierten en una herramienta muy útil para diseñar actividades para la clase de ELE. Estas características son: la brevedad, estar en prosa, ser ficticios –aunque puedan inspirarse en hechos reales–, una única línea argumental, unidad narrativa –dada por una introducción o exposición, desarrollo o nudo y desenlace o desenredo–, una estructura centrípeta –todos los elementos que se mencionan en la narración del cuento están relacionados y funcionan como indicios del argumento–, un personaje principal y unidad de efecto –puede ser leído o narrado de principio a fin.

El presente taller se estructura en torno a la presentación de dos actividades diferentes realizadas tomando como base un cuento popular, *Caperucita Roja*, y que se pueden extrapolar a cualquier otro de los cuentos populares o tradicionales de cualquier país: “Versionando cuentos” y “Confusión de cuentos”. Con estas actividades se fomenta entre los alumnos la expresión escrita y la expresión e interacción oral utilizando una herramienta tan conocida y lúdica como son los cuentos populares.

### Secuencia didáctica

#### 1. Primera propuesta de explotación didáctica: “Versionando cuentos”

##### ■ Actividad previa

Esta introducción o actividad previa tiene como objetivo activar los conocimientos previos de los alumnos, que facilitarán la comprensión de la actividad, y les motivarán despertando su interés.

A. **Lluvia de ideas o esquemas mentales (revisión de léxico).** El profesor se dirige a todos los alumnos pidiéndoles que enumeren cuentos conocidos y personajes de cuentos (cuentos que recuerdan; cuentos que les gustan; cuentos que no les gustan; personajes de cuentos). Tendrá que ayudar a los alumnos escribiendo en la pizarra los títulos de los cuentos y los nombres de los personajes en español, si los alumnos los desconocen.

B. **Reconstrucción (trabajar con la secuenciación y el léxico).** El profesor distribuye entre los alumnos, agrupados en parejas o pequeños grupos, un cuento fragmentado en tarjetas; en este caso, *Caperucita Roja*<sup>1</sup>. Los alumnos proceden a la identificación y reconstrucción del mismo. Después, cada grupo narra un fragmento del cuento.

##### ■ Actividad: Comparando versiones

El profesor distribuye entre los alumnos agrupados en parejas o pequeños grupos las versiones del cuento de Perrault<sup>2</sup> y el de los hermanos Grimm<sup>3</sup>. Tienen que proceder a comparar las dos versiones y marcar las diferencias en una tabla de trabajo similar a la que se muestra a continuación:

Perrault	Los hermanos Grimm
<i>El contenido de la cesta</i>	
<i>Las palabras de la madre</i>	
<i>Situación de la casa de la abuelita</i>	
<i>Ropa que lleva el lobo en la cama</i>	
<i>Ubicación de Caperucita cuando es comida</i>	
<i>Personajes</i>	
<i>Final</i>	

Tabla de diferencias entre 2 versiones: Perrault y los hermanos Grimm.

<sup>1</sup> Podemos encontrar libros de cuentos de diversos países con ilustraciones en: <http://www.childrenslibrary.org/icdl/TextSearch?term=&lang=Spanish&location=everywhere&view=cover&page=1&route=all&sort=title&ilang=Spanish>

<sup>2</sup> La versión de Perrault podemos encontrarla en: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/fran/perrault/caperuci.htm>

<sup>3</sup> La versión de los hermanos Grimm, podemos encontrarla en: [http://www.grimmstories.com/es/grimm\\_cuentos/caperucita\\_roja](http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/caperucita_roja)

Puesta en común de los resultados de cada grupo.

El profesor entrega a cada grupo una viñeta de una historieta de Quino que toma como base los personajes de *Caperucita Roja*<sup>4</sup> (es aconsejable que sean entregadas siguiendo el orden de la historia) y se procede a la reconstrucción de la historieta entre toda la clase: cada grupo escribe una parte de la historia en la pizarra, de acuerdo con la viñeta que le haya tocado.

### ■ Actividad final: *Versionando Caperucita Roja*

Los alumnos pueden llevar a cabo esta actividad dentro o fuera del aula (en parejas o individualmente). El profesor pide a los alumnos que elaboren por escrito una de las siguientes versiones de Caperucita:

<i>Versión del Lobo.</i>	<i>Versión de la Abuelita.</i>
<i>Versión del Cazador.</i>	<i>Versión del Lobo enamorado.</i>
<i>Versión en verso.</i>	<i>Versión Caperucita malvada.</i>
<i>Versión en cómic.</i>	<i>Versión políticamente correcta.</i>
<i>Versión actual.</i>	<i>Versión censurada.</i>
<i>Versión palabras dibujadas.</i>	<i>Versión teatral.</i>

## 2. Segunda propuesta de explotación didáctica: “Confusión de cuentos”

### ■ Actividad previa. *Aproximándonos a la actividad*

A. **Asociación de ideas (actividad de léxico).** El profesor reparte una copia a cada estudiante del gran grupo con imágenes de personajes de los cuentos tradicionales más conocidos, junto a un listado de títulos de cuentos a los que pertenezcan y de objetos y personajes de los mismos. Los estudiantes tienen que proceder a asociar las imágenes con el título del cuento y los objetos y personajes que tengan relación con este.

B. **Reconstrucción (trabajar con la secuenciación y el léxico).** El profesor reparte entre los alumnos, agrupados ahora en parejas o pequeños grupos, una historieta dibujada por Quino<sup>5</sup>, en la que mezcla personajes de varios cuentos. Entre todos los grupos se va a reconstruir la historieta de Quino. A cada grupo le corresponderá la narración de una viñeta y, al mismo tiempo, el profesor o uno de los alumnos irá escribiendo en la pizarra las producciones de los grupos. En este momento, se prestará atención a los tiempos verbales y a los marcadores de la narración y descripción.

### ■ Actividad. *Confusión de cuentos*

Para facilitar la tarea que se va a proponer a continuación, el profesor distribuye entre los alumnos una ficha con los siguientes recursos:

Comienzo de un cuento	Organizar las acciones	Para terminar un cuento
Había una vez	En ese momento	Y fueron felices y comieron perdices
Hace ya mucho tiempo	De pronto	Y vivieron felices durante muchos, muchos años
Érase una vez	Y entonces	Y colorín, colorado, este cuento se ha terminado
	Luego	Y el cuento colorado, se ha acabado
	Después	Y este cuento se ha terminado
	Más tarde	
	Al día siguiente	
	Al poco tiempo	
	Años más tarde	
	Mucho tiempo después	
	Al final	

<sup>4</sup> Podemos encontrarla en: [http://www.google.es/imgres?imgurl=http://farm3.static.flickr.com/2737/4171927242\\_c9ecc7e430.jpg&imgrefurl=http://www.flickr.com/photos/68949378%40N00/4171927242/&usq=\\_\\_0fNRmCEQLy1qw076Vej8Pj5LTXQ=&h=500&w=391&sz=165&hl=es&start=3&zoo=1&um=1&itbs=1&tbnid=qZu3a0L3CpdXkM:&tbnh=130&tbnw=102&prev=/images%3Fq%3Dcaperucita%2Bde%2Bquino%26um%3D1%26hl%3Des%26rls%3Dcom.microsoft:\\*:IE-SearchBox%26rlz%3D117GGLL\\_es%26tbs%3Disch:1&ei=Ib58TeKCB4vKtAbaldH1Bg](http://www.google.es/imgres?imgurl=http://farm3.static.flickr.com/2737/4171927242_c9ecc7e430.jpg&imgrefurl=http://www.flickr.com/photos/68949378%40N00/4171927242/&usq=__0fNRmCEQLy1qw076Vej8Pj5LTXQ=&h=500&w=391&sz=165&hl=es&start=3&zoo=1&um=1&itbs=1&tbnid=qZu3a0L3CpdXkM:&tbnh=130&tbnw=102&prev=/images%3Fq%3Dcaperucita%2Bde%2Bquino%26um%3D1%26hl%3Des%26rls%3Dcom.microsoft:*:IE-SearchBox%26rlz%3D117GGLL_es%26tbs%3Disch:1&ei=Ib58TeKCB4vKtAbaldH1Bg)

<sup>5</sup> [http://www.google.es/imgres?imgurl=http://exapamicron.files.wordpress.com/2010/07/quinologia02.jpg&imgrefurl=http://exapamicron.wordpress.com/2010/07/08/quinologia-nuevos-cuentos/&usq=\\_\\_HiaMrgAoqlhwSzvClAxWpnYTeOM=&h=1280&w=973&sz=701&hl=es&start=17&zoo=1&um=1&itbs=1&tbnid=kR6Ak4QB7SZ5qM:&tbnh=150&tbnw=114&prev=/images%3Fq%3Dquino%2Bversion%2Bcuentos%26um%3D1%26hl%3Des%26rls%3Dcom.microsoft:\\*:IE-SearchBox%26rlz%3D117GGLL\\_es%26tbs%3Disch:1&ei=P898TferIMrMswa9m5HoBg](http://www.google.es/imgres?imgurl=http://exapamicron.files.wordpress.com/2010/07/quinologia02.jpg&imgrefurl=http://exapamicron.wordpress.com/2010/07/08/quinologia-nuevos-cuentos/&usq=__HiaMrgAoqlhwSzvClAxWpnYTeOM=&h=1280&w=973&sz=701&hl=es&start=17&zoo=1&um=1&itbs=1&tbnid=kR6Ak4QB7SZ5qM:&tbnh=150&tbnw=114&prev=/images%3Fq%3Dquino%2Bversion%2Bcuentos%26um%3D1%26hl%3Des%26rls%3Dcom.microsoft:*:IE-SearchBox%26rlz%3D117GGLL_es%26tbs%3Disch:1&ei=P898TferIMrMswa9m5HoBg)

## XII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORADO DE ELE

---

Después de que los alumnos hayan comprendido el contenido de la ficha, se pasa a darles las siguientes instrucciones:

A. Cada grupo, en un folio en blanco, tiene que:

- escribir **el comienzo** de un cuento, doblar el papel para ocultarlo y pasarlo al grupo de su derecha;
- escribir **el nombre de un lugar y un tiempo** (día, mes, estación, año, época), doblar el papel para ocultarlo y pasarlo al grupo de su derecha;
- escribir **el nombre de un personaje bueno o un héroe** de los cuentos, doblar el papel para ocultarlo y pasarlo al grupo de su derecha;
- escribir **el nombre de un personaje malo** de los cuentos, doblar el papel para ocultarlo y pasarlo al grupo de su derecha;
- escribir **una complicación**, acción o suceso que provoca un conflicto, doblar el papel para ocultarlo y pasarlo al grupo de su derecha;
- escribir **el nombre de un objeto** mágico o importante, doblar el papel para ocultarlo y pasarlo al grupo de su derecha;
- escribir **la solución para un problema**, doblar el papel para ocultarlo y pasarlo al grupo de su derecha;
- escribir **un final de un cuento**, doblar el papel para ocultarla y lo pasen al grupo de su derecha;
- escribir **una expresión para terminar un cuento**, doblar el papel para ocultarla y pasarlo al grupo de su derecha.

B. **Creación:** Cada grupo debe abrir el papel que le ha tocado. Contiene el guion de un cuento nuevo que deben escribir y, después, leer a toda la clase.

### ■ Actividad final: *Reescribiendo*

Una vez corregidos los textos por el profesor, los estudiantes deben reescribir sus cuentos. Se pueden colgar en el aula o en el blog de la clase.

## Webgrafía

---

<http://www.cuentos para colorear.com>

<http://orientacionandujar.wordpress.com/cuentos-con-pictogramas/>

<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/fran/perrault/caperuci.htm>

[http://www.grimmstories.com/es/grimm\\_cuentos/caperucita\\_roja](http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/caperucita_roja)

<http://www.mangafilms.es/caperucitaroja/>

Caperucita ilustrada por Andrés Baranyai:

[http://www.childrenslibrary.org/icdl/BookPreview?bookid=barpiro\\_00740015&summary=true&categories=false&route=text&ilang=Spanish&lang=French](http://www.childrenslibrary.org/icdl/BookPreview?bookid=barpiro_00740015&summary=true&categories=false&route=text&ilang=Spanish&lang=French)

Cuentos para pintar, hacer un cómic, etc.:

<http://cuentos-y-leyendas.minidibujos.com/>

Cuento tradicional: Perrault, Hermanos Grimm...:

<http://chaperon.rouge.online.fr/versions.htm>

Caperucita Censurada; Ecologista; Romboide; Tacirupeca...:

<http://www.mcep.es/caperucita/comolocuantan.htm>

Caperucita de Perrault y de los hermanos Grimm:

<http://www.7calderosmagicos.com.ar/>

## Bibliografía

---

**Arciniegas, T.**, (1996), *Caperucita Roja y otras historias perversas*. Panamericana. Editorial Ltda. Colombia.

**Finn Garne, J.**, (1994), *Cuentos infantiles políticamente correctos*. CIRCE Ediciones, S.A. Barcelona.

**Grimm, J.**, (2006), *Caperucita Roja y otros cuentos*. Anaya. Salamanca.

**Martín Gaité, C.**, (1990), *Caperucita en Manhattan*. Siruela. Madrid.

**Mistral, G.**, (1964), "Caperucita Roja". En *Obras completas*. Aguilar. Madrid (pp. 371-373).

**Perrault, C.**, (1984), *Caperucita Roja*. Anaya. Salamanca.

**Propp, V.**, (1981), *Morfología del cuento*. Fundamentos. Madrid.

**Rodari, G.**, (1993). "Caperucita Roja". En *Cuentos por teléfono*. Editorial Juventud. Barcelona.

# LA REFLEXIÓN DEL PROFESOR SOBRE LA GRAMÁTICA Y SU ENSEÑANZA EN EL AULA DE E/LE

**Mercedes Pizarro Carmona**  
Instituto Cervantes de Bruselas

**Dinámica:** individual, parejas y gran grupo.

**Tiempo:** una sesión de 2 horas y 30 minutos.

**Descripción:** el presente taller presenta diversas actividades encaminadas a hacer reflexionar a los profesores sobre la gramática y su enseñanza en el aula de E/LE, lo que les permitirá tomar conciencia sobre esta cuestión y detectar rutinas, actitudes o comportamientos en los que no habían reparado y que son un paso previo para poder mejorar su labor en el aula.

**Objetivos:**

- Acercarnos al pensamiento del profesor sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE.
- Tomar conciencia sobre cómo conciben los profesores la gramática en la clase de ELE, y qué tratamiento hacen de ella en clase.
- Comentar los datos de un sondeo que exploró esta cuestión.

## ¿Por qué este taller?

A la luz de las investigaciones sobre cognición, parece claro que más allá de la influencia de un planteamiento didáctico, es el pensamiento del profesor lo que condiciona su preferencia metodológica y su actuación en el aula. La reflexión sobre el pensamiento del profesor resulta así fundamental porque permite tomar conciencia sobre la práctica docente permitiendo mejorarla.

Por otro lado, la enseñanza de la gramática ha supuesto una importante área de debate y un vaivén metodológico:

“(…) Quizá ningún otro aspecto de la multiforme realidad que es aprender una lengua extranjera, por lo que se refiere a su tratamiento en el aula, haya suscitado opiniones tan encontradas o haya justificado opciones metodológicas tan contrapuestas. La gramática constituye uno de los ejemplos más claros del vaivén pendular aludido. Y, así, se salta, en el peor de los casos, del método basado casi exclusivamente en cierto tipo de contenido gramatical y algún procedimiento para enseñarlo, a otro en el que tal contenido está desplazado o desaparece en tanto que objeto de acción docente (considérense, por ejemplo, las modalidades tradicional o audio-oral, de un lado, y las más radicales de carácter comunicativo, por otro)”.

Ortega, 1998.

A pesar de la posición central que ha ocupado la gramática en los estudios sobre adquisición de lenguas y las discusiones metodológicas en la enseñanza de LE, existe un vacío en cuanto a las bases cognitivas que subyacen en el trabajo de los profesores y determinan sus decisiones (Borg, 1998) que merece la pena explorar:

“¿Qué importancia le conceden los profesores de ELE a la gramática?, ¿cómo consideran que debe tratarse?: ¿qué tipo de actividades piensan que son más eficaces?, ¿a qué creen que debe darse prioridad a la fluidez, a la corrección?, ¿usan metalenguaje, ¿emplean la L1 de sus estudiantes?, ¿cuál debe ser su papel en relación con la gramática? ¿En el pensamiento del profesor existe esa controversia que marcaron los diferentes planteamientos metodológicos?”.

## XII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORADO DE ELE

### La reflexión acerca de las creencias y la actuación del profesor en clase

Muchas veces los profesores desconocen lo que ocurre en el proceso de enseñanza, generan estrategias y rutinas sin que medie reflexión (Parker, 1984). La reflexión puede promover una comprensión más profunda de la docencia (Wallace, 1991).

“Uno de los giros más recientes en la enseñanza de lenguas extranjeras es el desplazamiento desde “métodos” y otras visiones “externas” o “de arriba a abajo” de la enseñanza a un enfoque que busque comprenderla en sus propios términos. Dicho enfoque comienza por los profesores mismos y los procesos reales de enseñanza, y trata de obtener una mejor comprensión de estos procesos explorando, con los profesores, lo que hacen y por qué lo hacen...”.

Lockhart y Richards, 1994.

Con la *Actividad 1* se pretende presentar de manera divertida algunas consideraciones sobre por qué es interesante reflexionar sobre las creencias y las actuaciones de los profesores en el aula.

Actividad 1
Vas a ver el fragmento de una película. Observa y toma nota de aquellos elementos que nos informan y nos descubren cómo el profesor concibe la clase:
* <i>El profesor es el que lo sabe todo</i> .....
* .....
* .....
* .....

En cuanto a gramática se refiere, hemos estado expuestos a diversos planteamientos metodológicos que han hecho que pasemos de concebir la gramática como un aspecto fundamental y casi exclusivo a ser un elemento más dentro de un conjunto de factores. Es interesante por tanto recordar qué tratamiento se ha dado a la gramática en los diversos planteamientos metodológicos en la enseñanza de LE. Con la *Actividad 4* pretendemos refrescar estas diferentes perspectivas.

Actividad 4				
Con tu compañero marca en el siguiente cuadro cómo es el tratamiento de la gramática.				
	Inductivo	Deductivo	Gramática explícita	Gramática Implícita
Método Tradicional				
Método Audio-Oral				
Método Situacional				
Enfoque Natural				
Enfoques Comunicativos				

Pero, como apuntan los estudios cognitivos, el profesor actúa al margen de esos planteamientos, influido más por sus propias ideas. Borg (1998) recoge las cuestiones hacia donde se dirigen las investigaciones sobre la cognición de los profesores: ¿En torno a qué giran los pensamientos del profesor?, ¿cómo influyen en su concepción de la enseñanza y del aprendizaje y en la práctica?

### El concepto de creencia

Proponemos a los asistentes que intenten explicar qué entienden ellos por creencia. Para ello les proponemos la *Actividad 2*.

Actividad 2. ¿Qué entiendes por <u>creencia</u> ?
Escribe tu propuesta.
* <i>Una creencia es...</i> .....

Aportamos aquí la definición de Ramos (2005):

“Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal, bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello”.

Además, son reacias al cambio. Algunas son conscientes pero otras, inconscientes.

En el origen de las creencias de los profesores se incluyen entre otras razones: la propia experiencia como estudiantes de lenguas, la propia experiencia como profesor sobre qué planteamiento didáctico funciona mejor, la práctica establecida por los centros de trabajo o instituciones, factores de personalidad.

Su área de estudio viene determinada por lo que preocupa al profesor en relación con su labor. Según las propuestas de Lockhart y Richards (1994) y Richards (2001) se podrían señalar: creencias sobre el papel del profesor, sobre los alumnos, sobre la lengua que enseñan, sobre el programa y el currículo, sobre la enseñanza de lenguas como profesión, sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Dentro de estas últimas: creencias respecto de la gramática y su enseñanza, del léxico, de la enseñanza de las destrezas, de la práctica de clase.

En relación con las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua resultan interesantes los datos de un estudio (*Exploring teachers' beliefs and the process of change, Richards, 2001*) sobre qué aspectos son considerados más importantes por parte de los profesores en el proceso enseñanza / aprendizaje:

1. El papel de la gramática y su enseñanza.
2. Las creencias sobre sus estudiantes.
3. Las destrezas de la lengua.
4. Las características del profesor.
5. El ambiente de clase / las condiciones de aprendizaje de la lengua.
6. Los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.
7. La programación de la enseñanza.
8. Los métodos de enseñanza.
9. El papel de la práctica en el aprendizaje.
10. Varios: filosofía personal, la lengua en sí.

Aunque los resultados no pueden generalizarse, merecen tenerse en cuenta. La *Actividad 3* pretende que los participantes tomen una postura también en relación con los aspectos anteriores.

### Actividad 3

Te presentamos algunos aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de una LE. Ordénalos según tus prioridades y coméntalo con tu compañero. ¿Estáis de acuerdo?

- \* *El papel del profesor...* .....
- \* .....
- \* .....

### Creencias de los profesores sobre el papel de la gramática y su enseñanza





La investigación en esta área considera los siguientes aspectos en su estudio:

1. La actitud de los profesores en torno a la gramática y su enseñanza:
  - a. Importancia que le otorgan.
  - b. Consideración de las expectativas.
  - c. Influencia de la experiencia previa como estudiantes.
2. El tratamiento de la gramática en la clase:
  - a. Qué enfoque adoptar en la enseñanza.
  - b. Corrección de los errores y retroalimentación en clase.
  - c. El uso de la L1 de los estudiantes como estrategia enseñar gramática.
  - d. El uso de metalinguaje en la clase.
  - e. La práctica gramatical en la clase.

## XII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORADO DE ELE

### 3. La labor del profesor con respecto a la gramática en el aula.

Para abordar este apartado propondremos a los participantes realizar el cuestionario que figura en la *Actividad 5*, lo que les conducirá a reflexionar y posicionarse ante diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en el aula de ELE. Seguidamente se presentarán los aspectos más relevantes de la investigación sobre creencias del profesor acerca de la gramática y se comentarán y discutirán en gran grupo todos los datos obtenidos.

<b>Actividad 5</b>				
Comenta con tu compañero estas afirmaciones y marca su grado de acuerdo:				
Creo que...				
1. en el ámbito académico la enseñanza de la gramática es fundamental en el aprendizaje de una LE.				
2. la gramática de una LE se adquiere estando expuesto a esa lengua y actuando en ella. El progreso en el aprendizaje no depende de la explicación gramatical de clase.				
3. las actividades de descubrimiento de la gramática necesitan más tiempo y no veo claro los beneficios que conllevan. Es más rentable que las explicaciones las dé el profesor.				
4. los alumnos quieren y esperan trabajar la gramática en clase por eso el profesor debería intentar cubrir sus expectativas.				
5. las actividades centradas en la forma son una herramienta útil que permite a los alumnos automatizar el fenómeno gramatical.				
6. mi experiencia como aprendiente de LE influye en mi forma de concebir la gramática en clase.				
7. hacer referencias a la gramática de la L1 de los alumnos para enseñar gramática entorpece el aprendizaje de la LE.				
8. es mejor facilitar la explicación gramatical al comienzo de la clase y después practicar.				
9. lo importante es comunicar con fluidez, los errores gramaticales desaparecerán con la práctica.				
10. es importante usar terminología gramatical porque permite explicar con mayor precisión los fenómenos lingüísticos.				
11. los errores más importantes en el aprendizaje son los relacionados con la gramática.				
12. el trabajo gramatical solo tiene sentido mediante actividades comunicativas.				
13. es importante fomentar la reflexión gramatical en clase de LE.				
14. la mejor forma de suministrar retroalimentación frente al error gramatical es mediante explicaciones dadas por el profesor.				



### La actitud de los profesores en torno a la gramática y su enseñanza

#### Gramática explícita, gramática implícita

Una cuestión importante en el estudio de las creencias es la que tiene que ver con qué es mejor para el aprendizaje de LE: por un lado, la que considera que la adquisición de una lengua necesita que el alumno sea consciente y advierta los fenómenos de la lengua, ya que, sin esa conciencia el *input* no puede ser asimilado, ni el *intake* facilitar la reestructuración de las reglas gramaticales interiorizadas (Schmidt), esto es, **gramática explícita**; por otro lado, la que considera que entre el aprendizaje y la adquisición no hay relación alguna y que lo que un estudiante aprende de manera explícita en clase no se puede convertir en conocimiento automático y, si el objetivo es desarrollar la capacidad para usar la lengua, ello solo puede conseguirse practicando (Krashen), **gramática implícita**.

Numerosos investigadores ponen de manifiesto que, si bien en el proceso de aprendizaje debe primar la comunicación, sin embargo, parece que la enseñanza de los contenidos gramaticales favorece el aprendizaje de la LE y por ello señalan que las dos deben tener cabida en la actividad didáctica de ELE (Ellis, 2005).

Pero, a pesar de lo señalado, numerosos estudios muestran que los planteamientos metodológicos no influyen en la práctica de los profesores. Borg (1998) señala que, en realidad, la decisión de realizar explicaciones formales explícitas o no, se debe a lo que el profesor siente que necesitan sus estudiantes.

#### La influencia de las expectativas de los estudiantes y de la experiencia previa

Estos dos aspectos parecen contribuir a conformar la actitud de los profesores sobre la gramática. Eisenstein-Ebsworth y Schweers (1997) en su estudio indican que la mayoría de los profesores considera que la gramática siempre ha sido parte de su experiencia de aprendizaje de la lengua y no hay razón para abandonarla. La mayoría de los profesores que encuestamos coincide con ello. No obstante, también un número importante de profesores no parece admitir la influencia de la expectativa de los estudiantes.

### El tratamiento de la gramática en la clase

#### Enfoque adoptado: inductivo o deductivo

A pesar de la simplificación que supone, se podría decir que en los intentos de aproximación a la gramática los profesores contarían con las siguientes posibilidades: bien facilitar textos a los estudiantes para que infieran ellos mismos la regla gramatical, bien presentarles una regla gramatical, o bien incluir ambos planteamientos en el aula. Las tendencias didácticas actuales se inclinan por incorporar ambas aproximaciones. Por un lado, los mecanismos inductivos ayudan a fomentar la autonomía del estudiante, y por ello es ventajoso (Coronado, 1999). Por otro lado, no se dejan de lado las actividades que fomenten la capacidad deductiva de los estudiantes, pues hay que tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Las investigaciones en el ámbito cognitivo indican que no existe un único modo de enfrentarse a la gramática, de manera que, como señala esta autora “probablemente lo acertado sea un acercamiento ecléctico que satisfaga todos los modos de hacer presentes en el aula”.

En nuestro trabajo los profesores, aunque consideran la importancia de la gramática, no muestran claramente el tratamiento que debe tener. Muchos dicen optar por una aproximación inductiva de la gramática, pero no siempre actúan coherentemente. Los datos referidos a cómo suministrar retroalimentación, por ejemplo, pondrían de manifiesto esa contradicción ya señalada por algunas investigaciones (Richard *et al*, 2001) según las cuales, algunos profesores dicen optar por una tendencia comunicativa, centrada en el estudiante, cuando en realidad el papel del profesor como transmisor de conocimientos y la enseñanza explícita de la gramática están totalmente presentes. De manera que el profesor mantiene esa postura ecléctica, pero, en realidad, ello revela importantes contradicciones que tendrían su origen en el conflicto entre una determinada tendencia metodológica y sus propias convicciones o, bien conflictos entre creencias sobre su propia experiencia enseñando o aprendiendo (Borg, 1998). No tanto por el hecho de considerar las diferencias de aprendizaje o las diferentes expectativas de los estudiantes.

#### Errores y retroalimentación

En la corrección de errores tradicionalmente se han defendido dos posturas: la que considera que lo importante es la fluidez en las intervenciones de los estudiantes y por otro lado, la que considera más importante la precisión de sus producciones. Un amplio número de encuestados se inclina por no interrumpir las actuaciones de sus estudiantes para no interferir en el desarrollo de su fluidez.

En cuanto a cómo suministrar retroalimentación, todos están de acuerdo en que consiste en responder a las preguntas de los estudiantes mediante explicaciones y/o ejemplos. Dato que contrasta con la idea de que sea el alumno quien descubra los fenómenos gramaticales por sí mismo.

#### Uso de la L1 de los estudiantes

En la literatura sobre el tema figuran considerables argumentos sobre las ventajas o desventajas que supone el uso de L1 en la enseñanza de una LE. Las tendencias didácticas actuales consideran que es una herramienta que puede ser

útil ya que podría facilitar la explicación de términos difíciles, facilitar la comprensión de las instrucciones para una actividad determinada, servir para contrastar diferencias y similitudes entre L1 y L2. Los resultados muestran que es una estrategia bastante frecuente por parte de los profesores.

### Uso de metalinguaje en la enseñanza de la gramática

Las decisiones de los profesores sobre terminología están influenciadas por la interacción de creencias sobre la mejor manera de enseñar gramática, sobre el valor del discurso lingüístico, sobre el conocimiento y experiencia de los estudiantes en terminología (Borg, 1999) y la formación del profesor (Andrews, 1999). Estudios sobre la enseñanza del inglés en contextos educativos en Reino Unido han mostrado el deficiente conocimiento de la gramática que poseen los profesores (Williamson y Hardman, 1995). Ello no sería aplicable al español pues, según estudios recientes (Yagüe, 2005) poseen una sólida formación por lo que el uso de metalinguaje no viene determinado por su conocimiento sino por el grupo meta a quien va dirigida la clase. Más de la mitad de los encuestados se manifiestan a favor del uso de metalinguaje.

### Práctica de clase

En la práctica de clase se concretan las creencias en torno a las tareas que son mejores para el aprendizaje de una LE y, ello dice mucho de su opción metodológica. A las preguntas sobre si creían más convenientes llevar al aula actividades que ponen su atención en el significado y si creían útiles las actividades centradas en la forma, los profesores de ELE bien creen que solo el primer tipo tiene sentido en la enseñanza de la gramática; sin embargo, un número importante de profesores opina que las de tipo formal son una herramienta útil en el aprendizaje de la gramática. La consideración hacia el tipo de actividades no se muestra claramente definida, pero permite observar la explicitación de la gramática en clase a través de esas actividades formales y su alto grado de aceptación.

### El papel del profesor

Aunque muchos profesores pueden haber sido formados según unos determinados principios metodológicos, su forma de estar en el aula es generalmente una interpretación personal que refleja su forma de concebir la enseñanza. Su labor en el aula resulta una mezcolanza de creencias y contradicciones. Según lo analizado:

- Le conceden gran importancia a la gramática en clase pero en sus decisiones, según ellos mismos manifiestan, no influye la expectativa de los estudiantes.
- En el tratamiento de la gramática, declaran optar por una aproximación inductiva y excluyen la idea de dar explicaciones sobre gramática. Sin embargo, es el profesor quien interviene ante los errores suministrando retroalimentación en forma de explicaciones. Optan entonces por un planteamiento deductivo y explícito de la gramática. Este dato podría llevar a pensar que su tolerancia ante el error gramatical no es tan amplia como manifiesta pues, aunque dicen priorizar la fluidez, la precisión y la corrección les preocupan. Se inclinan por considerar la lengua en su vertiente comunicativa y dicen optar por actividades basadas en el significado, sin embargo, no dejan de lado el aspecto formal de la LE mediante un tratamiento explícito de la gramática. Valoran positivamente el conocimiento lingüístico, de forma que, si el grupo lo permite utilizan metalinguaje.

## Conclusiones

Los profesores creen que la gramática es importante en la enseñanza de una LE. Los datos reflejan una actitud claramente positiva hacia la gramática.

Mantienen una postura ecléctica en el tratamiento de la gramática. Poseen opiniones propias sobre lo que funciona en el aula, por lo que incorporan los recursos de los que disponen, combinando para ello actividades de diverso tipo en la búsqueda de eficacia en el aprendizaje. Más allá de las pautas de un determinado enfoque metodológico, la creencia sobre lo que consideran que es eficaz prevalece, de ahí la mezcolanza de actividades y planteamientos hacia la gramática.

Creen que deben tener el control en lo referente a la gramática. El profesor toma las decisiones que afectan a los contenidos gramaticales. La creencia sobre lo que es mejor para el estudiante prevalece sobre la expectativa de este último.

Para finalizar, hay que señalar que este trabajo se ha centrado en lo que creen los profesores, no obstante, la observación de clase puede poner de manifiesto contradicciones entre lo que creen los docentes y lo que verdaderamente hacen. Sería importante que el estudio de las creencias tuviera en cuenta la observación de aula ya que permitiría comprobar posibles discrepancias entre pensamiento y actuación. Para reflexionar sobre ello llevaremos a cabo la *Actividad 6*.

**Actividad 6.** En pequeños grupos comentad cómo considerarías la actuación de este profesor en relación con lo que expresan sus ideas. ¿Qué conclusiones podéis extraer?

### Bibliografía

---

- Borg S.**, (2003), *Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review*. Cambridge U. Press.
- Ellis, R.**, (2005), *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*.
- Farrell, T.S.C.**, (2005), *Conceptions of Grammar Teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices*, Teaching English as a second or foreign language.
- Martín Peris, E.**, (1998), *Gramática y enseñanza de segundas lenguas*. Rev. Carabela núm.43. SGEL.
- Ortega Olivares, J.**, (1998), *Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje de ELE*. en RILCE: *Revista de Filología Hispánica*, vol.4, Universidad de Navarra.
- Ramos Méndez, C.**, (2005), *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de ELE ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona.
- Richards J.**, (2001), *Exploring teacher's beliefs and the processes of change*.
- Williams M., y Burden R.L.**, (1999), *Psicología para profesores de idioma*. Cambridge U. Press.

# PIZARRA, ROTULADOR Y PROFESOR CONSTRUCTIVISTA

**Dady Calero Ponce**  
Profesora y formadora de IH Lacunza San Sebastián

## Breve resumen:

Desde un enfoque constructivista donde se aprende haciendo, partimos del estudiante para la construcción de conceptos nuevos de lengua a partir de sus conocimientos previos. Con esta propuesta, pretendo generar confianza en el profesor entrando al aula sin más materiales que aquellos que se nombran en el título y contando con la inestimable creatividad del estudiante. Es decir, al mismo tiempo que el profesor confía en su profesionalidad, se confía en las capacidades del estudiante. El resultado, clases únicas, irrepetibles y con la firma de cada uno de sus miembros.

## Explicación del taller

Mi propuesta consiste en presentar actividades donde el profesor genera lengua incitando e implicando a los estudiantes. Por lo tanto, expondré un buen manejo del aula, con dosis de dinamismo y creatividad, para llevar a cabo actividades con objetivos lingüísticos y comunicativos, o bien, para la integración de destrezas. Se trata de desarrollar recursos o competencias personales a fin de controlar el aula sin necesidad de fotocopias o apoyos extras. Podrían ser recursos para clases no previstas o en momentos donde nos fallan los equipos tecnológicos, o como elección propia.

Las características de las actividades propuestas son:

- Cada actividad puede ser adaptada a diferentes objetivos y niveles.
- Se trabajan diferentes estrategias.
- Poseen una intencionalidad extralingüística.
- Se interactúa cooperativamente.
- Existe imprevisibilidad en el resultado.
- Están basadas en un enfoque orientado a la acción (*ser capaz de...*) en un contexto bien determinado.
- Se trabaja la conciencia intercultural.
- Para su correcta ejecución es necesario la inversión de un tiempo en la **motivación** a fin de que se despierte el interés del estudiante y quede enmarcada la actividad en un contexto lingüístico y comunicativo específico.

Durante el taller se presentan cinco actividades de 10 minutos cada una a modo de prueba.

## Tarea n.º1 - Nivel A1 - Principiantes en la primera semana de clase

**Tema:** vocabulario del aula.

**Objetivo lingüístico:** vocabulario de clase, verbo VER, colores.

**Objetivo comunicativo:** ser capaz de identificar objetos de clase.

**Tiempo:** 60 minutos.

**Materiales:** objetos que los alumnos usan en las clases normalmente.

## XII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORADO DE ELE

### Procedimiento:

**1.º Motivación:** *Vamos a aprender el nombre de objetos de clase. ¿Cómo se dice esto en español? ¿Y esto? (apuntando a objetos específicos).*

Se coloca la clase de forma circular y se tienen preparados 15 objetos de uso común. Se comienza con uno de ellos y al pasarlo, al tiempo que se entrega el objeto, se dice la palabra, y así, uno a uno, se van pasando el resto de los objetos. Se crea una rueda de vocabulario.

Cuando considero que se han memorizado, se invita a los estudiantes a que escriba la palabra del objeto que tiene en la mano, en la pizarra. Corregimos y la copian en sus cuadernos. Una vez tienen el vocabulario ordenado y clasificado, presento los colores. (Pizarra).

A continuación, pre-enseño el vocabulario de la actividad:

- *Veo, veo*

- *¿Qué ves?*

- *Una cosa*

- *¿De qué color es?*

Salimos fuera del aula, a la biblioteca, a la recepción... y seguimos con la práctica.

VOCABULARIO DE CLASE		COLORES
1. bolígrafo	8. grapadora	azul • blanco • rosa
2. lápiz	9. diccionario	negro • verde • amarillo
3. libro	10. grapadora	morado • marrón
4. cuaderno	11. tijeras	
5. mochila	12. pegamento	- <i>Veo, veo...</i>
6. goma	13. hoja de papel	- <i>¿Qué ves?</i>
7. rotulador	14. reloj	- <i>Una cosa...</i>
	15. carpeta	- <i>¿De qué color es?</i>

- **Se puede trabajar con los artículos UN/A, UNOS/AS para presentar las reglas correspondientes al masculino/femenino y al singular/plural.**

### Tarea n.º 2 - Nivel A2-B1

**Tema:** resolvemos conflictos con expresiones.

**Objetivo lingüístico:** vocabulario de expresiones idiomáticas.

**Objetivo comunicativo:** ser capaz de usar expresiones idiomáticas en un contexto adecuado.

**Tiempo:** 60 minutos.

**Materiales:** los cuadernos de los estudiantes, pizarra y rotulador.

### Procedimiento: (a modo de ejemplo)

**1.º Motivación:** *Tengo una perrita que me hace mucha compañía y la verdad es que me doy cuenta de lo importante que puede ser un animal, ¿no? ¡Ah! Por cierto, en nuestra lengua tenemos muchas expresiones con animales, ¿cuáles conocéis?*

Profesor: *Decíme cinco expresiones idiomáticas.*

Grupo clase: ...

Profesor: *Bien, ahora decíme un nombre de mujer.*

Grupo clase: *Ana.*

Profesor: *Un nombre de hombre.*

Grupo clase: *Josean.*

Profesor: *¿Cuántos años tiene Ana?*

Grupo clase: *Treinta y cuatro.*

Profesor: *¿Cuántos años tiene Josean?*

## XII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORADO DE ELE

Grupo clase: *Cuarenta y cuatro.*

Profesor: *¿A qué se dedica Ana / Josean?*

Grupo clase: *Médico / contable.*

Profesor: *¿Cómo es Ana / Josean?*

Grupo clase: *Ana es... / Josean es...*

Profesor: *¿De qué se conocen? ¿Qué relación hay entre ellos?*

Grupo clase: *Son vecinos.*

Profesor: *En estos momentos están en...*

Grupo clase: *La entrada del portal*

Profesor: *Hay un conflicto entre ellos, ¿qué pensáis que les pasa?*

Grupo clase: *Ana escucha música muy alta / Josean madruga.*

Profesor: *Bien, tenemos el conflicto. ¿Recordáis las expresiones idiomáticas?*

Grupo clase: *Sí,...*

Profesor: *Bien, en parejas, debéis crear un micro-diálogo, introduciendo las expresiones. Ana y Josean deben resolver su conflicto al final de diálogo, con una solución "original-sorpresa". Tenéis diez minutos.*

Grupo clase:

- 1.º Trabajan en parejas
- 2.º Terminan la actividad a la voz de YA.
- 3.º Ensayan el diálogo en parejas, fuera del aula...
- 4.º Interpretan el diálogo para la clase.
- 5.º Votamos el mejor final.

Características		Expresiones idiomáticas
ANA	JOSEAN	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
Relación: _____		
¿Dónde están?: _____		
¿Conflicto?: _____		
RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO: _____		

### Tarea n.º 3 - Nivel A2

**Tema:** tópicos para hablar con desconocidos.

**Objetivo lingüístico:** contraste de pasados, vocabulario de reacción: sorpresa, incredulidad,...

**Objetivo comunicativo:** ser capaz de contar anécdotas y reaccionar ante las historias de los demás.

**Materiales:** pizarra y rotulador.

**Tiempo:** 50 minutos.

#### Procedimiento:

**1.º Motivación:** *Estuve de vacaciones en Nueva York y, antes de irme, pensaba utilizar las ocho horas de viaje en la preparación de itinerarios para descubrir la ciudad, pero ¿sabéis qué me pasó? Pues una señora de 70 años, muy maja ella, se sentó a mi lado y no paramos de hablar, así que no pude preparar nada. ¿De qué pensáis que estuvimos charlando durante el viaje?*

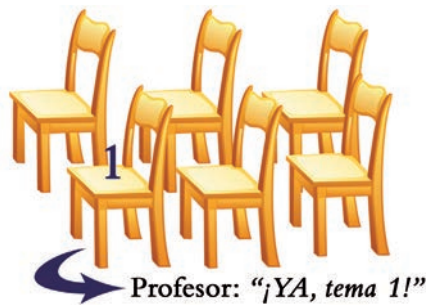
## XII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORADO DE ELE

Profesor: ¿De qué hablamos cuando nos encontramos con desconocidos en un aeropuerto, en un viaje largo de tren, autobús...?  
¿Cómo reaccionamos a las palabras de otros?

Grupo clase: Escribo en la pizarra las propuestas y las estructuras de reacción.

1. Familia	2. Salud
3. Otros viajes	4. Tiempo
5. Trabajo	6. Motivos del viaje
-¡No me digas!	-Por favor...
-¡De verdad!	-Ya, a mí también me ha pasado
-Es increíble	-¡Qué bien/mal/pena/rabia!

- Ahora se colocan como en un autobús, y a la voz de “YA-TEMA 1-2-3-4-5-6”, los que estén sentados en la fila 1 cambiarán su posición sentándose en el final, y empezarán una conversación relacionada con el tema del número con su nuevo compañero.
- Terminada la ronda de estudiantes, *volvemos a casa* y escribimos en nuestro diario de viaje curiosidades de las conversaciones entabladas durante el “viaje”.



### Tarea n.º 4 - Nivel: B2

**Tema:** ¡Jo, he oído que...!

**Objetivo lingüístico:** la voz pasiva, vocabulario de noticias actuales.

**Objetivo comunicativo:** ser capaz de contar una noticia.

**Tiempo:** 60 minutos.

**Materiales:** pizarra, rotulador y los estudiantes sus respectivos cuadernos.

#### Procedimiento:

**1.º Motivación:** *Me acabo de tomar un café y la verdad es que leer el periódico a veces no es una buena idea, hay noticias que sorprenden, ¿no?*

Profesor: *Pensad en una noticia que habéis oído últimamente de vuestro país, de España, algo curioso...*

Bien, ahora escribid en la pizarra 3 palabras claves de esa noticia. Pizarra:

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

Salen a la pizarra los alumnos y escriben sus palabras. Ahora, en parejas, tienen que descubrir, inventar, negociar el contenido de las noticias, componiendo frases con la pasiva:

## XII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORADO DE ELE

*Un cadáver fue encontrado en la orilla del río en Zaragoza.*

Terminada la tarea, se comprueban nuestras conjeturas. Se elige una de las noticias y se desarrolla en casa, como actividad individual.

### Tarea n.º5 - Nivel B1-B2

**Tema:** dale que dale con el subjuntivo.

**Objetivo lingüístico:** repaso de usos del presente del subjuntivo.

**Objetivo comunicativo:** ser capaz de usar el presente del subjuntivo de forma natural.

**Tiempo:** 50 minutos.

**Materiales:** pizarra y rotulador.

#### Procedimiento:

**1.º Motivación:** *¿Para cuántas cosas sirve la aspirina? ¿Sabéis que en la gramática española también tenemos UNA ASPIRINA? Es el subjuntivo...*

Profesora: *¿Qué usos del subjuntivo habéis estudiado?*

Grupo clase: *1-Deseos, 2-Probabilidad, 3-Temporales con idea de futuro, 4-Opinión en negativo, 5-Valoración, 6-Consejos (pizarra).*

*(Hago bolitas de papel y las dejo encima de la mesa).*

Profesora: *Bien, ahora... (Motivación)... ¿Qué puestos de trabajo hay en un hotel?*

Grupo clase: *1-Recepcionista, camarero, gerente, relaciones públicas, botones, conserje, metre,... (Características y obligaciones de cada uno de ellos).*

Profesora: *(Pizarra).*



Profesora: *Bien, estamos en plena crisis económica y soy la directora del hotel. Os he reunido aquí para pedir os un favor, uno de vosotros tiene que ir a la calle, pero para mí es muy difícil decidir quién. (Distribuyo los números a cada estudiante). Os dejo y quisiera que entre todos decidierais quién es menos imprescindible. Os agradezco vuestra colaboración. Durante la discusión la persona que use más subjuntivos, será la que más posibilidades tenga de quedarse en la empresa. Cada bolita de papel simboliza un subjuntivo. ¡Acción!*

Al final de la actividad se encuentra una solución satisfactoria para todos y se comenta en nuestro diario de clase lo que hemos hecho hoy.

### Bibliografía

Vigotsky, L., (1934), *Pensamiento y lenguaje*.

Martínez Cobo, A., *Materia del Máster de Español para Extranjeros por la Menéndez Pelayo, impartido por Ana Martínez Cobo: El juego dramático en la clase de ELE: una herramienta eficaz para desarrollar la competencia comunicativa.*



## RECURSOS LITERARIOS EN E/LE. MATERIALES PARA LA ESCRITURA

**Edgar Álvarez-Noreña Cueva**  
Lector AECID en la Universidad de Craiova

**Dolores Barbazán Capeáns**  
Lectora AECID en la Universidad Ovidius de Constanza

**Destrezas y dinámicas que se trabajan:** el fin principal del taller es trabajar, entre otras, la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la creatividad literaria como elemento estratégico de desarrollo en la competencia de la lengua.

Para ello se reflexionará sobre los diferentes aspectos explotables que los recursos literarios nos ofrecen y se pondrá en contacto al estudiante con diversas fuentes literarias.

Una vez en contacto con esos recursos, se desarrollarán actividades para trabajar la comprensión de los textos y se ofrecerán formas de explotación de los mismos con las que se trabajen competencias lingüísticas concretas como la gramática, el léxico, las funciones comunicativas, y otras extralingüísticas como la competencia sociocultural o las variedades del discurso en relación a la pragmática.

Además de las fuentes literarias en formato escrito, se propondrán otros recursos relacionados con la literatura extraídos de diferentes formatos como vídeo, música, cómic, imágenes, etc.

De este modo se trabajará también la comprensión auditiva y se familiarizará al alumno con el uso de nuevas tecnologías y de otro tipo de discursos, como el audiovisual.

Como tareas finales, se propondrán a los alumnos ejercicios de creación literaria a partir de diversos elementos presentes en los recursos trabajados, tanto escritos como audiovisuales.

En ellos los alumnos trabajarán la expresión escrita y producirán sus propios textos poniendo en práctica los conocimientos y estrategias trabajados en las actividades previas.

El fin de estas actividades es conseguir que el estudiante de español como lengua extranjera tome contacto con obras literarias escritas en español, aprenda a identificar elementos de la lengua y la literatura presentes en ellas, desarrolle su competencia comunicativa y produzca materiales literarios a través de su propio punto de vista, utilizando para ello las herramientas que se le proporcionan y algunas técnicas inspiradoras para la creación que se proponen en las tareas finales.

**Tiempo de realización:** cada actividad está pensada para una sesión de una hora y media, o dos sesiones de 45 minutos. Casi todas las actividades podrán ser adaptadas en cada caso para una duración menor, o ampliadas a través de la propuesta de nuevas actividades en relación con los recursos trabajados.

**Material necesario:** en algunos casos, el único material necesario es la unidad didáctica u hoja de actividades que el alumno deberá tener. En ella se incluye el texto trabajado y una lista de actividades relacionadas que culminan con una tarea final de creación literaria en formato escrito.

En el caso de trabajar con recursos audiovisuales se necesitará un proyector de vídeo con audio y/o un ordenador para que se les pueda mostrar a los alumnos el recurso a partir del cual se desarrollarán las actividades y las tareas siguientes.

Algunas de las tareas propuestas también incluyen el uso de aplicaciones informáticas como las de creación de cómic o edición de vídeo, en cuyo caso, el estudiante deberá contar con un ordenador y con los programas adecuados. Estos programas o aplicaciones se encuentran disponibles en Internet.

Como material adicional para algunas actividades, el estudiante o el profesor podrán utilizar una videocámara u otro instrumento de grabación para recoger de forma audiovisual algunas de las tareas finales (como las que se refieren a la lectura o interpretación de una obra).

**Objetivo del taller:** el objetivo de este taller, dirigido a profesionales o futuros profesionales del mundo de la educación, y principalmente a profesores de enseñanza de español como lengua extranjera y/o literatura, es el de reflexionar sobre la importancia de los recursos literarios en el aula de E/LE. Se compartirán experiencias e impresiones acerca de diferentes usos de los recursos literarios en manuales, metodologías y medios digitales, así como de sus posibilidades de explotación para la enseñanza de la lengua, la cultura y el trabajo de destrezas como la comprensión lectora y la expresión escrita, además de estrategias como la creación literaria.

También se ofrecerán propuestas para esos mismos fines a partir de materiales audiovisuales que integren el uso de nuevas tecnologías.

Como tarea final se trabajará a partir de un recurso literario con los asistentes para que, de manera individual o en grupo, apliquen lo trabajado en el taller a la hora de buscar aplicaciones didácticas y explotaciones de ese material.

### Explicación del taller

El taller se compone de una reflexión acerca del uso de materiales literarios para la enseñanza de ELE utilizados para la creación literaria. Nos preguntamos qué materiales usar, cómo, dónde, cuándo se utilizan y para qué. Hacemos un análisis de algunos materiales que nos encontramos en manuales o en Internet, y otros materiales como imágenes, audio o video que podemos utilizar como input para que los alumnos compongan textos literarios.

Diferentes autores han escrito sobre la importancia de la literatura y su relación con el aprendizaje de la lengua, pero según Mendoza, la enseñanza de la LE ha dejado relegada la literatura a medida que se fue integrando el enfoque comunicativo en la enseñanza de ELE.

Para Mendoza "...los textos literarios aportan diversos aspectos de interés formativo: desde lo gramatical a lo funcional, desde lo comunicativo a lo cultural, de lo pragmático a lo formal, etc. para el aprendizaje de la lengua". Por lo tanto... ¿Cómo aprovechar los textos literarios en el aula?

Hay muchísimas maneras de utilizar los recursos literarios en el aula, Mendoza dice que los materiales literarios pueden servir de complemento a muchas actividades de aprendizaje; "desempeñando la función de ampliar los referentes y de modelos lingüísticos con que interactúa didácticamente y se ejercita el aprendizaje" (2007 p. 41).

Tanto los recursos literarios como otros recursos: el vídeo, la fotografía, la música... aportan un input excelente para fomentar la comprensión lectora y auditiva, la expresión escrita y la creación literaria.

Veamos a través de estas dos frases pertenecientes al libro *Bajarse al moro* cómo podemos encontrar ejemplos de textos coloquiales, con los que podremos trabajar los registros en clase:

"Jaimito: No se ponga así, señora, que no nos comemos a nadie, ni tenemos la lepra.

Doña Antonia: ¿Y por qué no abráis, eh, degeneraos?"

### La literatura en los manuales

A través de un breve análisis de las unidades que incluyen recursos literarios en varios manuales llegamos a conclusiones sobre algunas de las posibles explotaciones que se le dan a los mismos y de cómo podemos reflexionar sobre su aplicación en la enseñanza de E/LE.

En algunos casos, el uso de los recursos literarios se centra en el trabajo de contenidos lingüísticos, principalmente contenidos gramaticales o de léxico a través de usos presentes en el texto, construcciones, expresiones, etc...

A partir de un texto literario, fiel o adaptado, se formulan ejercicios de rellenar huecos con las formas gramaticales correctas, otros de sustitución de expresiones por sus sinónimos, de formación de palabras, etc... Esta práctica representa una forma de trabajar contenidos de lengua a través de recursos literarios.

Se presta atención también en el taller a algunos ejercicios presentes en materiales de enseñanza de español para extranjeros que incluyen actividades relacionadas con un enfoque comunicativo, y que nos dan indicios de otro tipo de actividades que podemos realizar a partir de un texto literario.

Algunos ejemplos incluyen la dramatización de una lectura representando el diálogo de los personajes, o la creación de un texto escrito, como puede ser un anuncio, a partir de las necesidades de uno de los personajes que aparecen en el texto presentado.

De esta forma se reflexiona sobre otras posibilidades que nos amplían horizontes, más allá de lo puramente lingüístico, a la hora de trabajar con recursos literarios.

El posterior análisis basado en el análisis de materiales didácticos que se comparte con los asistentes al taller se centra en la presentación de técnicas que fomentan la expresión escrita y la creación literaria y que han sido extraídas de manuales de E/LE, así como de manuales centrados en técnicas de creación literaria dirigidos al público general.

El fin de este análisis es encontrar puntos de partida e ideas para ampliar la explotación que se le puede dar a un texto literario o a cualquier otro material destinado a fomentar la expresión escrita y la creación literaria, además de los ya vistos sobre el trabajo de los contenidos lingüísticos.

Las diferentes propuestas de creación analizadas incluyen algunas como las siguientes:

- La creación de un texto a través de palabras o expresiones que aparecen en el texto y que nos dan el punto de partida para nuestra redacción.
- Disparadores a partir de frases, ejemplos de conflictos (algunos extraídos de la prensa o la televisión), o temas que se le presentan al estudiante como punto de partida.
- Ampliación de las posibilidades extratextuales de un material a partir de los personajes que aparecen y sus relaciones, los temas tratados, o el marco (tiempo y espacio) en el que se desarrolla un texto.
- Propuestas a partir de títulos y de un género literario determinado como puede ser un poema.
- Otras propuestas de creación basadas en la reescritura a partir de cambios en los parámetros del texto trabajados como: el punto de vista, el contexto, el tono, etc.

A partir de esas ideas y de las reflexiones que surjan durante el taller se intentará llegar a una concepción más abierta y motivadora en cuanto a la explotación de los textos literarios en el aula y de otros materiales, y a la realización de tareas centradas en la práctica de la expresión escrita y la creación literaria.

### La literatura en Internet

En Internet se pueden encontrar muchos recursos que no se analizan en este taller. Solo comentaremos páginas como Formespa, Todoel o la página del Instituto Cervantes, que contienen actividades como las que podemos encontrar en la sección Didactired, algunas de ellas dedicadas a la creación literaria. También hay que mencionar la cantidad de blogs donde muchos profesores comparten sus actividades, muchas de ellas dedicadas al uso de la literatura en el aula.

### Ejemplo de materiales literarios utilizados como *input* para la escritura

Se les presentará a los asistentes al taller un ejemplo de unidad didáctica basada en un texto literario sobre el que se han elaborado varias actividades.

El texto es un extracto de la obra “La piel del tambor” de Arturo Pérez Reverte y su explotación didáctica está pensada para alumnos de un nivel C1.

La primera de ellas es una actividad de calentamiento o introducción del tema.

Más adelante, una vez leído el texto, se desarrollan una serie de ejercicios en los que se trabajan contenidos siguiendo ejemplos similares a los trabajados anteriormente en el taller. El objetivo es lograr que el alumno profundice en su conocimiento de los contenidos de lengua, las funciones comunicativas, las estrategias de análisis textual, etc.

Como última actividad, se propone una tarea final que tiene como objetivo el desarrollo de la expresión escrita y la creación literaria a través de la creación original de un texto escrito.

(Ver unidad completa en *Anexo 1*).

### Otros materiales como *input* para la creación

A través de otros materiales como la fotografía o el vídeo, los alumnos pueden inspirarse para escribir todo tipo de escritos. Por ejemplo a través de una fotografía los alumnos pueden escribir el diálogo de sus protagonistas, o contar un cuento donde los personajes que ven son los protagonistas, etc. El estímulo auditivo, visual y audiovisual con materiales reales que podemos encontrar en revistas, la radio, Internet, periódicos, etc. también puede ser valioso para la creación de nuestros alumnos.

### Anexo 1

#### VESTIDO PARA LA OCASIÓN

##### Entrando en materia...

- ¿En qué situaciones sociales crees que se debe usar corbata?
- ¿Puedes pensar en otras prendas que se deban o no se deban usar en según qué situaciones?



#### “La piel del tambor” Arturo Pérez Reverte

##### La corbata de Lorenzo Quart

Lorenzo Quart tenía sólo una corbata. Era de seda azul marino, comprada en una camisería de Vía Condotti que estaba a ciento cincuenta pasos de su casa. Siempre había utilizado el mismo tipo de prenda: un corte tradicional, algo más estrecho que los habituales de moda. La usaba poco, siempre con trajes muy oscuros y camisas blancas, y cuando estaba ajada o sucia compraba otra idéntica para sustituirla. Eso ocurría sólo un par de veces al año, pues eran las camisas negras de cuello romano las que usaba más a menudo, planchadas por él mismo, con la pulcritud de un militar veterano, dispuesto a sufrir inesperadas revistas de uniforme por parte de superiores obsesionados por el reglamento. Todos los actos de la vida de Quart se articulaban en torno a un supuesto reglamento. Su estricta observancia databa desde que tenía memoria; mucho antes de que, tumbado boca abajo con los brazos en cruz y la cara contra las losas frías del suelo, se viera ordenado sacerdote. Ya desde el seminario, Quart había asumido la disciplina de la Iglesia como una norma eficaz para ordenar su vida. A cambio obtuvo seguridad, futuro, y una causa por la que ejercer su talento; pero a diferencia de otros compañeros, ni entonces ni más tarde, ya ordenado, vendió nunca su alma a un protector o a un amigo poderoso. Creía —y era quizás su única ingenuidad— que observar las reglas bastaba para asegurarse el respeto a los demás. Y lo cierto es que no faltaron superiores impresionados por la disciplina y la inteligencia del joven sacerdote. Eso impulsó su carrera: seis años de seminario y dos de facultad estudiando Filosofía, Historia de la Iglesia y Teología y una beca en Roma para doctorarse en Derecho Canónico, sistema legal interno de la Iglesia. Allí, los profesores de la Universidad Gregoriana propusieron su nombre a la Academia Pontificia para Eclesiásticos y Nobles, donde Quart cursó Diplomacia y Relaciones entre Iglesia y Estado. Después la Secretaría de Estado estuvo fogueándolo en un par de nunciaturas europeas hasta que monseñor Spada lo reclutó formalmente para el Instituto de Obras Exteriores, apenas cumplidos los veintinueve. Entonces Quart fue a Enzo Rinaldi y pagó ciento quince mil liras por su primera corbata.

Desde aquello habían pasado diez años, y seguía teniendo problemas con el nudo.

##### Glosario:

**Ajada:** envejecida, arrugada.

**Ordenar a alguien sacerdote:** nombrar sacerdote.

**Foguear:** acostumar a alguien a las penalidades y trabajos de una ocupación.

**Nunciatura:** cargo de nuncio (representante diplomático del Papa).

**Monseñor:** título honorífico concedido por el Papa.

- 1.- A veces, a través de un objeto nos imaginamos toda una serie de connotaciones sobre algo, sobre alguien o incluso sobre el tono de una escena.  
¿Qué importancia tiene la corbata para el autor?
- 2.- ¿Quién narra la historia? ¿Cuál es la relación entre narrador y tiempo en la historia?
- 3.- ¿Es este un texto narrativo o descriptivo? ¿En qué influye el uso de los verbos para ayudar a tu respuesta?

## XII ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORADO DE ELE

- 4.- Busca y escribe las expresiones de tiempo y marcadores temporales que aparecen en la historia.
- 5.- ¿Podemos sustituir algunas de esas expresiones por otras que signifiquen lo mismo? ¿Y por otras que signifiquen todo lo contrario?
- 6.- Fíjate ahora en las terminaciones de las siguientes palabras. ¿Qué significado tiene cada uno de estos sufijos en español?
- Camisería: \_\_\_\_\_
- Pulcritud: \_\_\_\_\_
- Observancia: \_\_\_\_\_
- Ingenuidad: \_\_\_\_\_
- Inteligencia: \_\_\_\_\_
- Poderoso: \_\_\_\_\_
- 7.- ¿Puedes pensar en palabras que se construyan de la misma manera y en otros derivados de esas palabras?

Sustantivo	Verbo	Adjetivo	Adverbio

- 8.- ¿Crees que el carácter y la forma de vestir de una persona están relacionados? ¿Sueles juzgar a la gente por cómo se viste? Coméntalo con toda la clase.
- 9.- Imagina ahora que en lugar de una corbata, la prenda que define a Lorenzo Quart son unas bermudas con palmeras dibujadas. Escribe una historia similar al texto en la que hables de la vida de este hombre y la importancia de esa prenda a la hora de describir los acontecimientos que se te ocurran.

### Bibliografía

- Artés, J. y Maza, J., (2001), *Curso de lectura, conversación y redacción* (4e ed.). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Corpas, J., Soriano, C., Garmendia, A. y Baulenas, N., (2005), *Aula 3: curso de español*. Barcelona: Difusión.
- Fuertes, G. y González, P., (1980), *Historia de Gloria*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Mendoza, A., (2007), *Materiales literarios en el aprendizaje de la lengua extranjera*. Barcelona: Cuadernos de educación 55. I.C.E. Universitat de Barcelona.
- Mendoza, E., (1991), *Sin noticias de Gurb*. Barcelona: Seix Barral.
- Millares, S., (1996), *Método de español para extranjeros: nivel superior* ([2a. ed.]). Madrid: Edinumen.
- Montes, F., (2008), *Taller de escritura: 1303 ejercicios de creación literaria* (1a ed.). Córdoba: Berenice.
- Morales, J. L., (1995), *Curso superior de redacción*. Madrid: Verbum.
- Pérez-Reverte, A., (2004), *La piel del tambor*. Madrid: ABC: Ediciones Folio.
- Pinilla, R. y Mateo, A., (2008), *Elxprés Curso intensivo de español*. Alcobendas, Madrid: Sgel.
- Plan curricular del Instituto Cervantes. (2007). Madrid: Instituto Cervantes.
- Santos, J. L., Tamayo, F. y Popeanga, E., (1988), *Bajarse al moro*. Madrid: Cátedra.

### Webgrafía

---

Evargasrivero. (n.d.). YouTube- Eduardo Galeano - *El miedo manda* (1/3). YouTube Broadcast Yourself. Consultado el 6 de marzo de 2011 en:

<http://www.youtube.com/watch?v=WBPGyEa7BlA>

CVC. DidactiRed. (n.d.). CVC. Centro Virtual Cervantes. Consultado el 6 de marzo de 2011 en:

<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>

Formespa: Actividades para la clase de ELE. (n.d.). Formespa: Español lengua extranjera. Consultado el 6 de marzo de 2011 en:

<http://formespa.rediris.es/actividades.htm>

Pixton comics Inc. (n.d.). Pixton para divertirse. Consultado el 6 de marzo de 2011 en:

[www.pixton.es/plus](http://www.pixton.es/plus)

Recursos literarios para la clase de ELE. (n.d.). Recursos literarios para la clase de ELE. Asesoría Técnica en Países Bajos. Consultado el 6 de marzo de 2011 en:

<http://recursosliterariosele.blogspot>

Rozenfelds84. (n.d.). YouTube- Erase una vez Paco Ibáñez. YouTube- Broadcast Yourself. Consultado el 6 de marzo de 2011 en:

<http://www.youtube.com/watch?v=ryds4paaLfM&playnext=1&list=PL31C324B9E92261FE>

Studio, H. (n.d.). Vimeo. Margarita. Tráiler oficial. Consultado el 6 de marzo de 2011 en:

[vimeo.com/6503052](http://vimeo.com/6503052)

TodoEle.net (n.d.). TodoEle.net - Página del profesor de español como lengua extranjera. Consultado el 6 de marzo de 2011 en:

<http://www.todoele.net/materiales0.html>

VampiressaHIM. (n.d.). YouTube- Pablo Neruda - Me gustas cuando callas. YouTube- Broadcast Yourself. Consultado el 6 de marzo de 2011 en:

<http://www.youtube.com/watch?v=wa-PtGBJCyg>

3fs.si. (n.d.). Stripgenerator.com - Comic Creating Community. Stripgenerator.com - Comic Creating Community. Consultado el 6 de marzo de 2011 en:

<http://stripgenerator.com/>

Jcornelius84. (n.d.). YouTube- The Catcher in the Rye. Consultado el 6 de marzo de 2011 en:

<http://www.youtube.com/watch?v=dVY276Rq4wM>