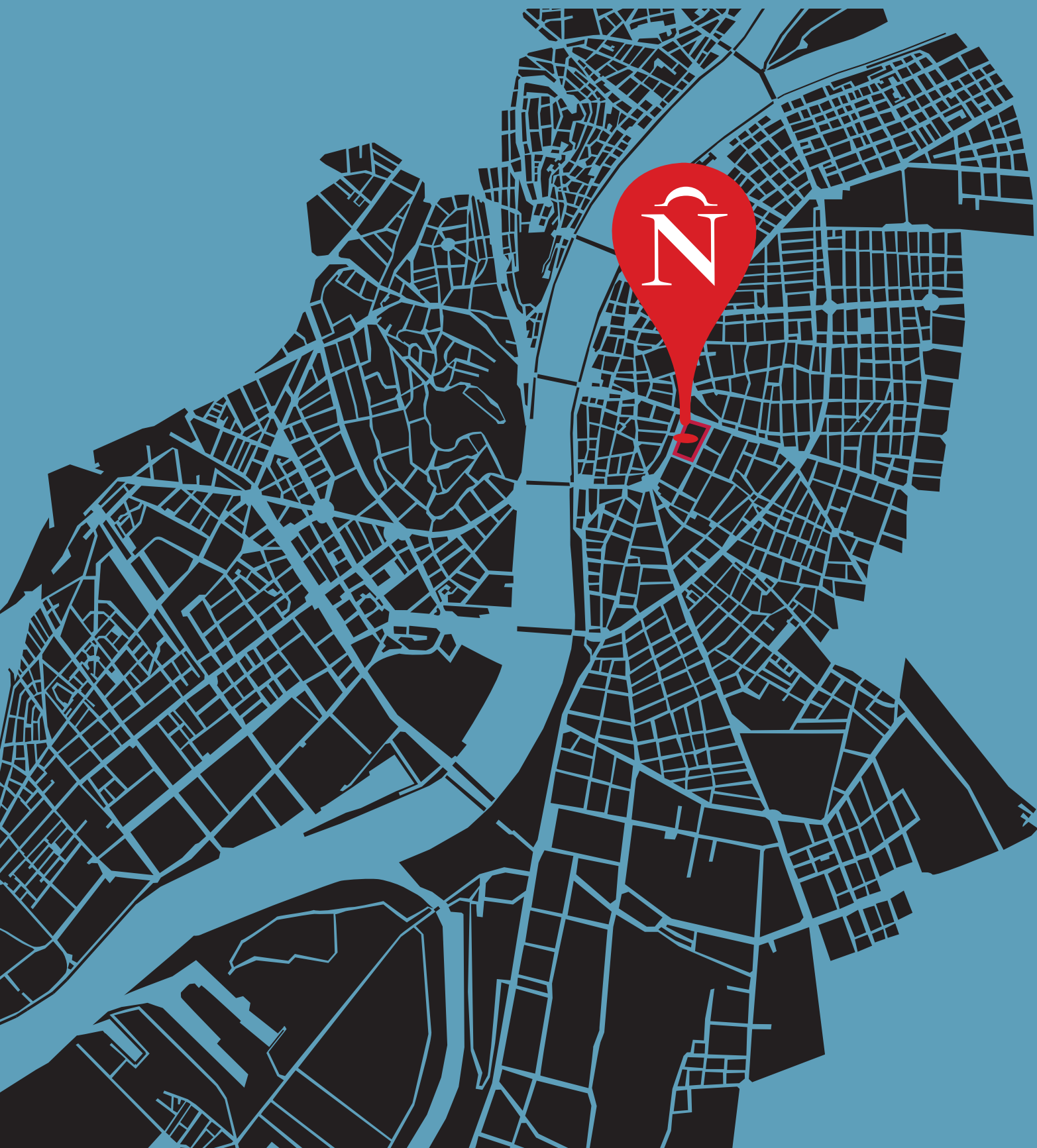


Cuadernos ELtE 2016: Planteamientos metodológicos para la enseñanza del español

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte



CUADERNOS ELtE 2016: PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

Consejería de Educación en Bulgaria/
Agregaduría de Educación en Hungría
www.mecd.gob.es/hungría

Dirección General: César Aja Mariño



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Edición: octubre 2017
NIPO: 030-17-241-3
ISBN: 978-963-88023-2-3
Maquetación: Editio Mediterranea

Presentación

Deseo agradecer a los organizadores del I Ciclo de Talleres Didácticos que hayan pensado en mi persona para prologar este gran trabajo.

La presente edición es un claro testimonio del compromiso del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad Eötvös Loránd por formar a los futuros profesores de español y por mantener un estrecho vínculo con los docentes, ofreciéndoles una formación continua y el marco idóneo para que puedan actualizar sus conocimientos y compartir sus propias experiencias. Por otro lado, se pone de manifiesto nuevamente el compromiso por la Lengua Española y su enseñanza por parte de los autores, su dedicación desinteresada a la investigación y divulgación de los vericuetos que nuestra rica Lengua posee, en su país de origen y en el amplio espectro de países donde se enseña el español.

Los idiomas son quizá la más grande expresión de la unión de pueblos y culturas, aunque a veces, también producen enfrentamientos al ser utilizados para fines muy distintos de lo que realmente es su función, comunicación entre los distintos pueblos. De ello tenemos por desgracia múltiples ejemplos a diario, incluso entre las fronteras de los propios países.

El esfuerzo que viene realizando el Estado Español en la Europa del Este es muy significativo y de gran repercusión como lo demuestran estos trabajos y como lo demuestra el número de alumnos que año a año deciden complementar con la Lengua Española sus estudios y conocimientos.

Cada vez es mayor el número de personas que habla Español en todo el mundo y cada vez es mayor el número de empresas que a través de las nuevas tecnologías o bien directamente utilizan la Lengua de Cervantes para comunicarse y para realizar sus intercambios comerciales, de ahí la trascendencia que tiene para las nuevas generaciones el dominar el idioma Español dado que ello representa un peldaño más para el mundo laboral.

La Universidad Eötvös Loránd y concretamente el Departamento de Filología Hispánica siguen demostrando con su apoyo y dirección la preocupación y esmero por el Idioma Español, por ello quiero agradecerles su entusiasmo y animarles a que sigan en esta dirección, también al personal de la Agregaduría de Educación que con gran esfuerzo logra que año tras año se realicen estos extraordinarios trabajos que tanto enorgullecen a sus autores y deleitan a quienes tienen o tenemos la oportunidad de disfrutarlos.

Agradecer pues a todos quienes han contribuido a que estas tareas vean la luz, así como a la Embajada de España en Hungría y al Ministerio de Educación Cultura y Deporte, que con su apoyo hacen posible la promoción y divulgación de la Lengua Española en Hungría.

CÉSAR AJA MARIÑO
Consejero de Educación

ÍNDICE

	págs
INTRODUCCIÓN	5
COLOCANDO COLOCACIONES: LA COMBINATORIA LÉXICA EN EL AULA DE ELE	7
LÉEME UN POEMA, CUÉNTAME UNA HISTORIA	11
NUEVAS PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA	16
LOS ESTÍMULOS AUDIOVISUALES EN EL AULA DE ELE	20
NUEVAS PUBLICACIONES DIDÁCTICAS DE LOS HISPANISTAS DE ELTE: PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA SU APROVECHAMIENTO	23

Introducción

La presente recopilación de artículos recoge cinco de las comunicaciones presentadas en el I Ciclo de Talleres Didácticos de ELtE, jornadas didácticas organizadas entre los días 12 y 13 de febrero de 2016 en el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad Eötvös Loránd de Budapest.

Hemos incluido muy diversas experiencias didácticas que, más prácticas que teóricas, incitan a probar nuevos caminos, recursos e ideas en nuestra labor como profesores de ELE.

Los trabajos –que son obras de profesionales que representan el mundo de ELE en varios lugares del planeta, tales como Moscú, Belgrado, Mánchester, Madrid o Budapest, y en varios niveles de la enseñanza– abren un horizonte nuevo en el panorama de la enseñanza del español.

Rebeca Martínez nos expone unas pautas sobre la fraseodidáctica siguiendo el enfoque léxico y nos aporta algunas ideas prácticas para incorporar las colocaciones en nuestras clases de lengua, porque sin estas unidades plurimembres los alumnos no tendrán la fluidez y autoconfianza necesarias a la hora de usar la lengua estudiada con nativos.

Rocío González Requena toma otro camino y ofrece una serie de tareas para acercar la literatura y la cultura a los alumnos, a través de poemas. Aparte de familiarizar a los alumnos con temas culturales como la Guerra Civil Española, el contexto emocional creado por el deleite de estas aportaciones literarias ayuda al aprendiz a combatir el estrés causado por enfrentarse a nuevas situaciones a la hora de aprender idiomas.

Luis Yanguas Santos presenta técnicas novedosas para captar la atención del alumno y asegurar un aprendizaje más profundo y efectivo al estudiar gramática. Nos brinda varias estrategias para lograr nuestros objetivos cuando pretendemos poner énfasis en alguna estructura gramatical, tales como por ejemplo el realce o el procesamiento del input.

David R. Sousa expone sus ideas acerca del estímulo audiovisual en la clase de ELE: aunque el vídeo ya se usa en muchas aulas como recurso, no se aprovecha de forma consciente y no se explota al máximo. El autor nos recomienda tres principios fundamentales que deberían guiarnos a la hora de emplear de forma juiciosa y efectiva materiales audiovisuales (pertinencia, secuenciación e imbricación) para pasar a contextualizar todo en un ejemplo práctico.

Finalmente, *Kata Baditzné Pálvölgyi* comenta varios recursos didácticos de acceso gratuito que se han publicado recientemente y que seguramente serán de gran utilidad para muchos profesores de ELE en cualquier parte del mundo. La presentación incluye un diccionario metodológico, bases de datos, manuales para la formación de profesores y propuestas didácticas ilustradas.

Esperamos que todos los lectores encuentren en este tomo algún tema de su interés, alguna idea que puedan utilizar en sus propias clases, y una fuente de motivación para renovarnos siempre como profesores.

El comité de redacción:

Kata Baditzné Pálvölgyi
Responsable del módulo de la formación de profesores de ELE, Universidad Eötvös Loránd, Budapest
Vanessa Hidalgo Martín
Lectora AECID – Universidad Eötvös Loránd, Budapest

COLOCANDO COLOCACIONES: LA COMBINATORIA LÉXICA EN EL AULA DE ELE

Rebeca Martínez
Universidad de Alcalá

1. Introducción

Las investigaciones sobre la importancia de la fraseología, y más concretamente de las colocaciones léxicas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), viven en la actualidad un momento álgido. Muestra de ello es la proliferación de estudios, proyectos de investigación y publicaciones de contenido fraseológico, a la que asistimos en los últimos años.

Tradicionalmente, la enseñanza del léxico ha constituido uno de los pilares fundamentales de la didáctica de lenguas extranjeras. Esta importancia se debe al hecho de que un dominio de los mecanismos gramaticales no garantiza una producción lingüística satisfactoria, sino que para hacerlo es necesario tener, además, cierta disponibilidad léxica (Castillo Carballo, 2004: 71). Instruir al discente en el conocimiento y uso adecuados de las palabras resulta, en consecuencia, fundamental para asegurar una correcta comunicación verbal (Alvar Ezquerro, 2003: 11), pues, como advierte Baralo Otonello (2007: 385), la competencia léxica comprende la “información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática)”. Aprender una palabra, por tanto, no es solo aprender cómo se escribe, cómo se pronuncia y cuál es su significado. Aprender una palabra requiere conocer, además, sus posibilidades y restricciones de combinación con otras palabras (Higueras García, 2006: 17). En consonancia con esto, los autores han puesto de relieve la necesidad de llevar a cabo una enseñanza explícita de las colocaciones, combinaciones frecuentes de palabras que los hablantes de una determinada comunidad lingüística tenemos almacenadas en nuestro lexicón mental a modo de bloques prefabricados, y que, por constituir unidades idiosincrásicas de la lengua, suponen un escollo en la adquisición del léxico para los estudiantes extranjeros. En esta línea insertamos el presente trabajo, cuyos objetivos son abordar el papel de las colocaciones en la enseñanza y aprendizaje de ELE, así como plantear algunas actividades con las que introducir estas combinaciones léxicas en el aula.

2. Las colocaciones en la didáctica de ELE

El primero en utilizar el término *collocation* fue el sistemista británico Firth en 1957, y lo hizo para referirse a la combinación frecuente de unidades léxicas (Alonso Ramos, 1994-1995: 9; Corpas Pastor, 1996: 56; Koike, 2001: 16; Higueras, 2006: 23). Sin embargo, al igual que sucedió con la *fraseología*, este concepto tuvo una entrada tardía en la Lingüística Española. No fue hasta dos décadas después de su germen cuando Seco lo introdujo en nuestro país, y no fue hasta otras dos décadas posteriores, aproximadamente, cuando los autores comenzaron a interesarse realmente por su estudio (Corpas Pastor, 1996: 61 y sigs.). Siguiendo las palabras de Corpas Pastor (1996: 66) las colocaciones son combinaciones de

„dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no solo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en este una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.”

Cuando hablamos de colocaciones, hablamos, por tanto, de combinaciones frecuentes de palabras, de bloques discursivos prefabricados que los hablantes tenemos almacenados en nuestra mente y que empleamos en la construcción de nuestro discurso (Corpas Pastor, 1996: 15; Corpas Pastor 2001a: 92). Siguiendo a Írsula Peña (1992: 160) “desde el punto de vista de la diacronía del lenguaje la comunidad de hablantes ha seleccionado, en un marco de infinitas posibilidades de combinación, un grupo finito de probabilidades para verbalizar un acontecimiento”, de manera que, en nuestro proceso de creación discursiva, los hablantes escogemos de entre ese “grupo finito de verbaliza-

ciones establecidas” quedando así nuestra libertad de producción en un estadio relativo. Esta selección hace que las colocaciones constituyan restricciones combinatorias idiosincrásicas de cada lengua y, por tanto, un pilar fundamental en su proceso de enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera (Higueras, 2004: 481-482).

Las colocaciones constituyen unidades discursivas que conceden al estudiante de ELE una fluidez y precisión semántica tan necesarias como esenciales en su proceso de aprendizaje. Esto se debe a su capacidad de evocar y expresar una situación de forma concisa. Señala Calderón Campos (1994: 73-74) que, en líneas generales, las dificultades no surgen cuando el estudiante se encuentra ante la colocación pues gracias a su transparencia semántica –en algunos casos esta transparencia es relativa debido al alto grado de especialización semántica del colocativo- no suelen originar grandes problemas de comprensión –lo que no obvia que sea necesario un conocimiento profundo de la lengua para comprender exactamente su significado. Por el contrario, la dificultad se le presenta en el momento de la codificación, cuando es él quien debe seleccionar el colocativo apropiado para la base. Santiago Alonso y Šifrar Kalan (2004: 822) e Higueras (2006: 74) siguiendo a Hill (2000) y Morgan Lewis (2000), señalan que la falta de una competencia colocacional adecuada originará que los discentes se vean obligados a formular oraciones más largas y complicadas, intentando expresar el matiz exacto de la colocación, lo que derivará no solo en estructuras que a los nativos nos resultarán extrañas sino que además, posiblemente, generarán un mayor número de errores gramaticales. No obstante, esta producción de secuencias no habitualizadas no debe ser censurada “como transgresora de alguna norma lógico-semántica” pues resultará perfectamente comprensible y coherente, aunque insólita y ajena a nuestro sistema lingüístico, (Castillo Carballo, 2004: 74). Dada esta situación, el profesor debe proveer al alumno de los conocimientos necesarios para posibilitar la producción y comprensión de estructuras plurimembres adecuadas a la norma de la lengua extranjera, en este caso, del español.

3. Algunas propuestas didácticas

Seguidamente nos disponemos a presentar algunas actividades con las que abordar las colocaciones léxicas en clase. Estas propuestas se muestran aquí de forma aislada, sin embargo, lo ideal sería insertarlas en una secuenciación didáctica y enlazarlas con otros contenidos para no trabajar las estructuras de forma inconexa.

Actividad 1.

Una pizca de sal.

En primer lugar, planteamos una actividad destinada a grupos de niveles A1 y A2 en la que se trabajan colocaciones del tipo sust. + prep. + sust. que denotan *porciones de alimentos*. El ejercicio consiste en presentarles una tabla similar a la seguidamente expuesta (Figura 1) y completarla con las diferentes posibilidades que cada ítem permite. Una vez hecho esto, se les puede dar alguna indicación que les facilite la memorización de las estructuras como que *gajo* se utiliza con los cítricos o que *loncha* implica cierta finura.

PORCIÓN	ALIMENTO
Una rebanada de...	pan
Un terrón de...	azúcar
Una onza de...	chocolate
Un gajo de...	naranja, mandarina, limón
Una raja de...	melón, sandía
Un diente de...	ajo
Una loncha de...	jamón, queso, chorizo
Una rodaja de...	chorizo, merluza
Un cubito de...	hielo

Figura 1. Porciones de alimentos

Actividad 2.

Afirma categóricamente.

Esta actividad está dirigida a estudiantes de niveles B2, C1 y C2, y se destina a practicar las colocaciones vb. + adv. en las que el adverbio de modo funciona como intensificador de la acción denotada por el verbo. Consta de varios pasos: (1) les mostramos los verbos con los que vamos a trabajar (Figura 2) y comprobamos si conocen el significado de todos; (2) les presentamos los adverbios (Figura 3) y les pedimos que asocien cada verbo con el adverbio que creen que lo modifica; (3) comentan de forma oral su clasificación y los motivos que les han llevado a realizarla de esa forma; y (4) les damos una indicación semántica de cada grupo verbal (Figura 4) para que comprueben y corrijan su propuesta inicial.

Fracasar Apoyar Felicitar Asegurar	Abrazar Afirmar Guardar Creer	Perder Proteger Desear Luchar	Desmentir Combatir Cuidar Defender	Saludar Negar Rechazar Oponerse
---	--	--	--	---------------------------------------

Figura 2. Verbos en función de base

Efusivamente Estrepitosamente	Fervientemente Rotundamente	Celosamente Encarnizadamente
----------------------------------	--------------------------------	---------------------------------

Figura 3. Adverbios en función de colocativo

EFUSIVAMENTE Manifestaciones de afecto, saludo y elogio	FERVIENTEMENTE Creencia, voluntad y adhesión	CELOSAMENTE Protección
ESTREPITOSAMENTE Resultado adverso	ROTUNDAMENTE Afirmación, negación y reprobación	ENCARNIZADAMENTE Confrontación

Figura 4. Indicaciones semánticas

Actividad 3.

El rumor se esparció por toda la ciudad.

En este caso, proponemos una actividad para ejercitar las colocaciones sust + vb. Se trata de una práctica de expresión escrita orientada a discentes de niveles B1 y B2 que se puede introducir al abordar los tiempos de pasado de indicativo. El ejercicio se compone de dos partes. En la primera, les mostramos las colocaciones y sus respectivos significados dispuestos de forma desordenada (Figura 5), debiendo relacionar ambos elementos. En la segunda, deben escribir un texto en pasado utilizando las estructuras previamente analizadas. La selección de colocaciones aquí mostrada ha sido realizada para posibilitar la redacción de un artículo periodístico propio de la sección de Sucesos, pero el repertorio siempre remitirá al libre arbitrio de cada profesor.

COLOCACIÓN	SIGNIFICADO
Esparcir un rumor	Solventar un compromiso
Presentar indicios de	Quebrantar un precepto
Presentar una prueba	Organizar con astucia una revancha
Enzarsarse en una discusión	Desvelar algo oculto
Tramar una venganza	Divulgar, extender una noticia
Revelar un secreto	Mancillar el prestigio de una persona
Saldar una deuda	Poner algo en presencia de alguien
Ensuciar la reputación	Tener ciertas características o apariencia
Vulnerar la ley	Pelearse

Figura 5. Colocaciones y significados

Actividad 4.

¿Hacer o cometer un error?

Por último, traemos a colación una actividad de contraste de estructuras destinada a aprendices de nivel B1. La selección realizada procura guardar cierta relación entre los pares para que el contraste sea llamativo (Figura 6). En este caso, únicamente deben asociar cada verbo con el sustantivo adecuado. A este tipo de actividad convendría que le siguieran otras para completar oraciones o de expresión escrita para mecanizar y fijar las estructuras aprendidas.

Hacer...	... un discurso	Hacer...	... un respiro
Dar...	... una exposición	Tomarse...	... una pausa
Hacer...	... una explicación	Dar...	... un paseo
Dar...	... una aclaración	Hacer...	... una excursión

Figura 6. Parejas de colocaciones

4. A modo de conclusión.

La importancia de la enseñanza de las colocaciones dentro del proceso de aprendizaje de ELE resulta absolutamente indiscutible. La conformación de una competencia colocacional sólida es indispensable para lograr un pleno desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz. Todavía son escasos los materiales que docente y discente tienen a su disposición para abordar estas estructuras, sin embargo, estas carencias no sirven de excusa para no ejercitar elementos de tanta importancia pues no debemos olvidar que conocer una lengua no es solo conocer sus reglas de articulación ortográfica, fonológica y morfosintáctica, conocer una lengua supone también dominar sus preferencias de combinación léxica, esos usos habitualizados que definen y determinan los rasgos peculiares y característicos de una comunidad lingüística.

Bibliografía

- ALONSO RAMOS, MARGARITA (1994-1995). «Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. A. Mel'čuk», en *Revista de Lexicografía*, Volumen I, 9-28.
- ALVAR EZQUERRA, MANUEL (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid, Arco Libros.
- BARALO OTONELLO, MARTA (2007). «Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas», en *Actas del Foro de Español Internacional: Aprender y enseñar léxico*, 384-399.
- CALDERÓN CAMPOS, MIGUEL (1994). *Sobre la elaboración de los diccionarios monolingües de producción. Las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas*. Granada, Universidad de Granada.
- CASTILLO CARBALLO, M.^a AUXILIADORA (2004). «La información colocacional en los diccionarios para L2», en M.^a Victoria Galloso y Josefina Prado (coords.), *Diccionario, léxico y cultura*. Huelva, Universidad de Huelva, 71-83.
- CORPAS PASTOR, GLORIA (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.
- CORPAS PASTOR, GLORIA (2001). «En torno al concepto de colocación», en *Euskera XLVI*, 2001, 1, 89-108.
- HIGUERAS GARCÍA, MARTA (2004). «Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE», en M.^a Auxiliadora Carballo et al. (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional ASELE*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 480-490.
- HIGUERAS GARCÍA, MARTA (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga, ASELE/ Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- ÍRSULA PEÑA, JESÚS (1992). «Colocaciones sustantivo-verbo», en Gerd Wotjak (ed.), *Estudios de lexicología y metalexigrafía del español actual*. Tübinga, Max Niemeyer Verlag, 159-167.
- KOIKE, KAZUMI (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- SANTIAGO ALONSO, GEMMA MARÍA Y SÍFRAR KALAN, MARJANA (2004). «La necesidad de un diccionario combinatorio: la importancia de las colocaciones en la enseñanza de ELE», en M.^a AUXILIADORA CARBALLO ET AL. (COORDS.). (2004). «Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad». En *Actas del XV Congreso Internacional ASELE*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 820-823.

LÉEME UN POEMA, CUÉNTAME UNA HISTORIA

Rocío González Requena

Kassim Darwish Grammar School

1. Introducción

Leer poesía es un ejercicio complejo. Es un error intentar llegar a una interpretación general cuando hablamos de literatura, ya que está llena de emociones, sentimientos y perspectivas, las cuales lógicamente llegan de manera diferente a los destinatarios. De todos modos, pensamos que leer no es, de ninguna manera, una fácil tarea. Por el contrario, representa un gran esfuerzo de descodificación e interpretación personal. Sin embargo, estos esfuerzos se ven recompensados con los placeres que sentimos al descubrir y hacer nuestra una buena lectura. Sumemos además que la poesía busca algo más que la utilidad práctica e informativa. La poesía se crea realmente para la exaltación de la belleza, para buscar la emoción estética en el lector.

Pero nuestra intención no se queda en la lectura de poemas, sino que pretendemos que a través de estas composiciones poéticas nuestros alumnos de español aprendan la lengua y conozcan aspectos esenciales de la cultura hispánica, tanto la nuestra como la del otro lado del charco. En la actualidad se considera necesario incluir el aprendizaje de aspectos culturales en los cursos de lengua extranjera, ya que se necesita para aprender la propia lengua, del mismo modo que se necesita la cultura para saber usar esta.

De hecho, no solo tratamos de llegar a encontrar la definición completa de “cultura”, por su ambigüedad y amplia extensión, sino que planteamos este artículo partiendo de las distintas capas que existen en una misma cultura. Estas son *cultura*, *Cultura* y *kultura*.

Así es como elaboramos una propuesta didáctica sirviéndonos de una serie de poemas para un curso de español general. Por ello, hemos trabajado en la búsqueda de diversos ingredientes culturales para asegurarnos un trabajo que ofreciera una amplia diversidad.

La razón por la que escogimos este tipo de creación literaria, con estas características tan específicas y particulares, es porque creemos que a pesar de su dificultad los poemas reflejan en sí mismos muchos de los valores y los aspectos culturales que posee un pueblo. Creemos que estos artefactos poéticos representan a la perfección la personalidad y la esencia de la cultura hispánica, su historia, etc. El objetivo general de esta investigación y su posterior aplicación se centra en conseguir que los alumnos disfruten de la literatura, conozcan los ejemplos más importantes de su literatura y lleguen a sus conocimientos culturales a través de esta.

2. La literatura

La literatura ha acompañado a la humanidad a lo largo del tiempo y la existencia de las diversas culturas. La literatura es un producto literario común a todas las culturas existentes y debe ser entendida como un acto de comunicación. Para hacerlo de tal modo, debemos tener en cuenta los elementos pieza clave de este proceso, es decir, emisor, receptor y el propio mensaje. Es cierto que el peso de la obra reside en la intencionalidad artística del emisor. De hecho, es así como consigue que la forma del mensaje sea tan importante como el contenido del mensaje en sí.

Entre las funciones atribuidas a la literatura encontramos la pedagógica-moral y la de deleite. Existen textos que sirven, por un lado, para reflexionar, meditar y aprender, y, en cambio, hay otros que son creados con el único afán de satisfacer a la estética. Nosotros nos planteamos la posibilidad de plantear la literatura como producto de la creación artística y, a su vez, como una herramienta que ayude a entender y comprender el mundo y todas sus perspectivas.

¿Pero cuáles fueron las razones que llevaron a desechar la literatura como instrumento didáctico? En primer lugar, es cierto que el lenguaje usado en la mayoría de las manifestaciones literarias entraña cierta complejidad. También existen obras creativas de ficción que reflejan una realidad inventada y, por tanto, no reflejan la realidad colectivamente aceptada por la sociedad. Además de esto, el nivel de fijeza o *literariedad* es muy alto, ya que estos mensajes son emitidos con el objetivo de preservar su contenido a lo largo del tiempo, como muestra de lengua perdurable.

Afortunadamente, son muchos los argumentos a favor de la poesía, definiéndola como “lingüísticamente auténtica. Es también emocionalmente auténtica y, por tanto, provoca una respuesta en el lector igualmente auténtica” (Maley, 1987: 107). Los rasgos más destacados de los poemas son:

- Obras literarias breves y fáciles de presentar en el aula en una única sesión.
- Existen en todos los pueblos y grupos sociales, es decir, son universales.
- Son composiciones con un gran componente musical y armónico, parte esencial del contenido.
- Además, presentan una estructura compacta. Como Maley y Duff afirman (1989: 12):

Una de las ventajas de los poemas es que ofrecen un contexto completo (normalmente) de manera compacta. Esta es la diferencia con respecto a los textos en prosa que a menudo sufren el estar muy alejados de su contexto. En resumen, un poema constituye un mundo autónomo.

Es necesario conocer la historia de la poesía en el aula de lenguas extranjeras. El modelo comunicativo cambió la perspectiva que había hasta ese momento y comienza a plantearse el texto como un punto de partida para comenzar a promover la comunicación. Es así como el texto debe activar en el alumno una respuesta interna. Por tanto, lo esencial será el modo en el que explotemos didácticamente el texto. “La poesía tiene como objetivo final la lengua, por tanto es un acto de comunicación en sí mismo” (Acquaroni, 2007: 43). El trabajo que debe realizar el docente se convierte en una tarea fundamental para adecuar las actividades al contexto didáctico en el que se usarán. Las actividades las clasificamos en tres etapas, como propone Acquaroni (2007):

1. Etapa de contextualización en la que se activan los conocimientos previos y se proporciona información para la comprensión del texto.
2. Etapa de descubrimiento y comprensión, útil para trabajar con el vocabulario, se puede evaluar la comprensión del texto o introducir un debate sobre el argumento.
3. Finalmente, etapa de expansión en la que principalmente se busca que las actividades se unifiquen, incluyendo actividades de refuerzo o ampliación.

3. La cultura

En los métodos tradicionales y estructurales se concebía como algo accesorio y decorativo. Con el enfoque comunicativo comenzamos a vislumbrar un cambio. Este concibe la lengua como una herramienta de comunicación que se rige por una serie de reglas que permiten a los usuarios actuar con ella mediante un orden. “Estos principios son saberes, creencias e ideas acerca de la realidad y de la lengua misma que han sido interiorizados por los hablantes, a la vez que adquirirían la lengua materna y a lo largo de su proceso de socialización, y que rigen el uso efectivo de la comunicación” (Miquel, 2004).

Es necesario presentar la distinción que realizan Miguel y Sanz (1992) entre:

1. *Cultura con minúsculas*. La podemos definir como las pautas que explican el comportamiento y la actitud de unos hablantes. Se plantea como la cultura relacionada con la lengua, la que conformaría realmente el componente sociocultural, la parte compartida por todos, más estable en el tiempo. Debe ser objeto prioritario del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y supone el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje.
2. *Cultura con mayúsculas*. Este conjunto de conocimientos no son esenciales. Se trata de los productos sancionados por la sociedad, como grandes acontecimientos, personajes de ficción o históricos.
3. *Cultura con K*. Nos referimos en este caso a los usos y costumbres que difieren del estándar cultural.

3. 1. La literatura como elemento para mejorar la competencia sociocultural

Es muy difícil intentar separar lengua y cultura porque ambas son fruto de la sociedad y se encuentran solapadas. La lengua cumple dos funciones a la vez; por una parte, es vehículo transmisor de la voz del pueblo, y, por otra, resulta ser la intérprete de los demás sistemas que la constituyen, haciendo posible la unión entre los miembros y las partes de su acuerdo social. La literatura es un buen punto en el que unir ambas. A través de los textos se pueden comparar varias culturas, ya sean las de los estudiantes u otras culturas con las que hayan mantenido contacto. El objetivo real que debe buscarse es conseguir en nuestros alumnos una competencia pluricultural enriquecida e integrada, como la que defiende el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2002: 17). Es en el apartado número cinco de este

mismo libro donde aparecen “Las competencias del usuario o alumno”, donde se hace referencia al conocimiento cultural, llamado “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (Ibíd., 100). El conocimiento declarativo incluye el conocimiento sociocultural, íntimamente ligado con el conocimiento del mundo y la consciencia intercultural. El MCER define el conocimiento del mundo como el conjunto de saberes que ya posee el alumno de su experiencia vital, su aprendizaje, y la consciencia cultural como la percepción y comprensión de la conexión entre “el mundo de origen” y “el mundo al que se llega mediante el aprendizaje”.

4. Las emociones

Ya en 1982 Krashen lanza su teoría acerca de la afectividad como clave del éxito para el aprendizaje de una lengua y establece tres variables: la actitud, la motivación y la personalidad. Para él se trata de un conjunto de situaciones que afectan negativamente al proceso de aprendizaje lingüístico. Por ello, se erige como primordial la actitud positiva del aprendiente, ya que le concede una visión más amplia. Además, en 2001 Gardner con su teoría de las “inteligencias múltiples” explica que existen varias inteligencias. De todas ellas, nosotros nos centraremos en las inteligencias intrapersonal e interpersonal. En cuanto a la aportación de Goleman sobre el tema, la inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones y adoptar una actitud más empática. El concepto clave de este autor es el de *emoción*:

Veamos, antes de nada, unas palabras sobre lo que yo entiendo por el término *emoción*, un vocablo cuyo significado concreto han estado eludiendo durante más de un siglo los psicólogos y los filósofos. En el sentido más literal, el *Oxford English Dictionary* define la emoción como «agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión, cualquier estado mental vehemente o agitado». En mi opinión, el término *emoción* se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. Existen centenares de emociones y muchísimas más mezclas, variaciones, mutaciones y matices entre todas ellas. En realidad, existen más sutilezas en la *emoción* que palabras para describirlas (181:2001).

En el terreno de lo que nos trae aquí, es decir, en el contexto educativo se debe buscar el desarrollo emocional para conseguir el cognitivo, como nos explican González y Villarubia (2011). De hecho, estas estrategias emocionales capacitan al aprendiz para enfrentarse a las situaciones de estrés en la adquisición de nuevos conocimientos. Es aquí donde aparece la figura del docente como elemento que motiva y empuja a los alumnos a seguir aprendiendo. Particularmente en ELE, esta interacción profesor-alumno se produce normalmente en un espacio-emocional adulto, por tanto, el papel del docente es de mediador o formador que fomenta el aprendizaje de la lengua y la cultura. De hecho, gracias al profesor y a su actuación el alumno madurará emocionalmente y fomentará la comprensión de sus emociones, de ese modo, será capaz de manejar las emociones cotidianas, empatizando con los demás. Por tanto, adquiere una “competencia emocional” que le ayudará a comunicarse y a ser un individuo emocionalmente capaz.

5. Propuesta didáctica

- Sesión 1: “Por el río venía...” de Ana María Sagi y “Las Trece Rosas” de Julián Fernández del Pozo
 1. Visualización de un vídeo (www.youtube.com/watch?v=E2Q4Imk3Kjg). Este vídeo se acompaña de música que afecta a los sentidos y que hará que las emociones de nuestros estudiantes comiencen a fluir en el aula para continuar durante toda la sesión.
 2. Se les plantean estas preguntas para debatir en clase:
 - ¿De dónde crees que proceden estas imágenes: España, Argentina, Uruguay?
 - ¿Podrías situar estas imágenes en el tiempo?
 - ¿Qué nombre recibe este periodo?
 - ¿Podrías explicar brevemente lo ocurrido?
 - ¿Cuáles fueron las principales causas?
 - ¿Quiénes participaron?
 - ¿Qué consecuencias hubo en el país?
 - ¿Qué te hacen sentir estas imágenes? ¿Qué esperas encontrarte en el poema que trabajaremos hoy: una pieza alegre y esperanzadora o triste y melancólica?

3. Se les presenta el poema “Por el río venía...”. Puede leerse individual o grupalmente.
 4. Para trabajar sobre el propio texto, ya en la etapa de comprensión, se introducen estas preguntas:
 - Prestemos atención a los colores que nos presenta la autora en el poema. ¿Cuáles encuentras?
 - La autora utiliza ciertos adjetivos que pueden crear contrastes. Da unos ejemplos.
 - ¿Por qué está el agua rosada?
 - Vamos a realizar un ejercicio de imaginación mientras leemos de nuevo el poema.
 - ¿Qué crees que le ha ocurrido al soldado?
 - ¿Qué palabras identificas en el poema que puedan llevarte a esa conclusión?
 - ¿Cómo crees que se ha llevado a cabo este asesinato? ¿Qué símbolos encuentras en el poema para pensar eso?
 5. Pasamos a presentar el segundo de los videos (www.youtube.com/watch?v=HNbeqh6Pn9s) con estas preguntas:
 - Esta es la última escena de una película. ¿Sabes cuál es?
 - ¿Conoces lo que ocurrió o puedes imaginarlo? ¿Por qué se llevaban a cabo este tipo de asesinatos?
 6. Tras esto, presentamos una imagen de Las Trece Rosas y el poema “Las Trece Rosas” con unas preguntas para la comprensión del texto y un artículo periodístico para la comprensión de este acontecimiento histórico.
 7. Ya en la etapa de expansión, nuestros alumnos tendrán que elaborar una carta a un familiar como si fueran un periodista que ha presenciado un acontecimiento relatando los duros momentos que está viviendo.
- Sesión 2: “Vendría la paz” de Gabriela Mistral y “Canto total a España” de Víctor Crèmer.
 1. Comenzamos con unas preguntas para activar el conocimiento previo de nuestros alumnos y tras esto presentamos el poema “Vendría la paz”:
 - ¿Qué significa ‘los años de posguerra’?
 - ¿Qué día termina la Guerra Civil Española?
 - ¿Sabes cómo quedó el país después de los tres años de guerra (1936-1939)?
 2. Para su comprensión los alumnos pueden servirse de estas preguntas y de la biografía de Gloria Fuertes:
 - ¿Qué te inspira?
 - ¿Es una obra triste o, por el contrario, crees que es esperanzadora?
 - ¿Cuándo crees que se escribió: antes, durante o después de la Guerra Civil Española?
 - ¿Qué estructura verbal y modo encontramos en el poema y en qué tiempo lo sitúa?
 3. Ya en la etapa de comprensión, trabajamos con contenidos gramaticales como el condicional de segundo tipo que encontramos en el poema:
Si todos los políticos se hicieran pacifistas, vendría la paz.
 4. Finalmente, pasaremos a trabajar una figura literaria llamada ‘paronomasia’ con el fin de que construyan más ejemplos:
No pido votos,
pido botas para los descalzos
– que todavía hay muchos.
 5. Un buen momento para incluir actividades orales en clase es con un debate:
Una vez ha terminado la guerra, ¿cómo podemos ayudar al país? ¿Cómo puede hacerlo un escritor o poeta: cuya única arma es un papel y un bolígrafo?

6. Presentamos el poema de “Canto total a España” con estas preguntas que ayudarán a alcanzar su comprensión:
 - ¿Qué muestras encuentras en el poema sobre España?
 - Nombra tres metáforas que incluyan imágenes de la naturaleza.
 - Encontramos ejemplos de personificación, ¿puedes explicar a tu compañero en qué consiste?
 - ¿Puedes dar algún ejemplo de esta figura literaria?
 - A lo largo de este poema se trabaja con un símbolo muy ‘nacional’, comenta con tu compañero para descubrir a qué nos referimos.

7. En la etapa de expansión nuestros alumnos deberán elaborar una composición en la que se incluirán símbolos de su propio país, siguiendo con la idea de la exaltación de la patria.

6. Conclusión

La poesía refleja la esencia de una cultura. Es más, es considerada la voz del pueblo. Existe en todas y cada una de las culturas, al contrario que la lengua escrita convencional. El aprendizaje de conocimientos culturales a través de la literatura creemos que puede ayudar a nuestros alumnos a alcanzar el nivel de lengua necesario. Esto se debe al hecho de que se consideran una parte de la otra. Los poemas que hemos escogido ofrecen un amplio abanico tanto en lo relativo a los temas, como en lo relativo al tipo de estilo literario. Creemos que la literatura nos brinda muchas oportunidades como elemento vehículo que los lleve al éxito comunicativo y personal. La poesía tiene muchos adeptos debido a las grandes ventajas que presenta. Durante las actividades, se pretende la información cultural que nos aporta el poema y llevarla a la práctica a través de actividades de postproducción, ya sean de expresión oral o expresión escrita. Para llevarlo a cabo, el alumno usará tanto lo aprendido con anterioridad como lo que aprendido en su experiencia vital. El modo de llegar a dominar una lengua es practicando, puesto que el caminante hace camino al andar.

No obstante, la poesía es muy extensa, gracias a la gran cantidad de escritores que la cultivan y a sus obras. Así que se nos ofrecen infinitud de temas culturales para trabajar en el aula de E/LE y conseguir que nuestros alumnos alcancen el dominio de la lengua mediante el aprendizaje de la cultura.

Bibliografía

- ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid, Santillana, Universidad de Salamanca.
- ACQUARONI, R. (2011). «Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández», en *FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Madrid. Documento publicado en: https://www.mecd.gob.es/dctm/%20redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_00RosanaAcquaroni.pdf?documentId=0901e72b812df782 [Consulta: 23 de marzo de 2016].
- ACQUARONI, R. (2006). «Hija del azar, fruto del cálculo: La poesía en el aula de E/LE» en *Carabela*, 59: 49-77.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo. Traducido (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). Publicado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- GONZÁLEZ, P. Y VILLARUBIA, R. (2012). «La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2», en *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. Manchester: 48- 54. Publicado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf. [Consultado el 23 de marzo de 2016].
- MALEY, A. Y A. DUFF (1989). *The Inward ear Poetry in the Language Classroom*, Cambridge, University Press.
- MIQUEL, L. (1999). «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula», en *Carabela*, 45: 27-46.
- MIQUEL, L. (2004). «La subcompetencia cultural», en J. Sánchez Lobto e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): La competencia comunicativa*. Madrid, SGEL: 511-531.
- MIQUEL, L. Y SANS, N. (1992). «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», en *Cable*, 9: 15-21.
- NARANJO, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.

NUEVAS PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Luis Yanguas Santos

Instituto Cervantes de Moscú

Quizá no hay nada más humillante que ser descubierto en un renuncio, pues a nadie le gusta que le tilden de mentiroso o de ignorante ni exponerse a ser acusado de ser poco profesional. De este modo, antes de enfrentarnos a un eventual dedo acusador confesaremos que el título de este artículo contiene, si no una mentira, sí una palmaria falsedad: los asistentes no van a conocer propuestas nuevas o novedosas, sino que van a ser expuestos a técnicas de instrucción gramatical que, o bien se están implementando sin su conocimiento explícito, o bien permanecen ocultas, olvidadas, ignoradas entre montañas de libros, pilas de fotocopias o, ya que estamos en el siglo de las TIC, minutos de contenido audiovisual. Sirva, pues, este curso para la consecución de dos objetivos: abrir los ojos a los profesores para que reflexionen sobre lo que ya se hace y presentar otras técnicas de enseñanza de la gramática que, en nuestra opinión, deberían dejar de sonar novedosas y pasar a formar parte del día a día del quehacer docente.

La gramática es formal...

Y ahí se quedaba la instrucción gramatical tradicional (se quedaba y se queda, que lo tradicional no es antónimo de lo actual), porque, en lugar de puntos suspensivos, ponía un punto final. La práctica gramatical en este tipo de enseñanza es fácilmente reproducible y resultará reconocible por todos:

Completa con el pretérito indefinido:

Ayer (yo, estar) _____ en la escuela.

El año pasado Juanjo (comer) _____ caracoles.

Transforma como en el modelo:

Normalmente/comer/patatas/pero/hoy/comer/bacalao

Normalmente como patatas; pero hoy he comido bacalao.

Todos los días/hacer/los deberes/pero/hoy/no hacer/nada

Básicamente lo que les estamos pidiendo a los alumnos es que conjuguen; de este modo, los ejercicios anteriores no se diferencia mucho de este otro:

Conjuga el pretérito perfecto de estos verbos:

	hablar	comer	vivir
Yo			
Tú			
Él/ella/usted			
Nosotros/as			
Vosotros/as			
Ellos/as/ustedes			

Como se puede observar, tradicionalmente se ha centrado el trabajo gramatical en la producción de las formas objeto de estudio, en el *output*; porque, como bien sabemos los profesores, en la gramática hay formas, muchas...

...pero la gramática es significativa

Y aquí el profesor tendrá que elegir entre las dos opciones que se le presentan:

- a) La más asentada: el funcionalismo (¿para qué se usa esta forma?)
- b) La más novedosa: la gramática cognitiva (¿qué significa cada forma?)

Ambas opciones tienen sus pros y sus contras; pero es indiscutible que sin tener en cuenta el significado o el uso de las formas el aprendizaje de una lengua es imposible.

Propuestas para una instrucción gramatical más efectiva

Vamos a separar nuestra propuesta en dos fases:

1) Técnicas para ganarse la atención del alumno

Se sabe que el *input* es absolutamente necesario para poder aprender una lengua. No obstante, también es cierto que si no centramos la atención en lo que realmente queremos que el alumno se fije, corremos el riesgo de que este se pierda y no cumplir con los objetivos de enseñanza/aprendizaje que nos hemos puesto. Presentamos aquí cuatro técnicas para que el alumno preste atención a lo que queremos:

a) Realce del *input* (*input enhancement*)

Consiste en destacar, hacer más visible la forma que se desea tratar (cambiando la fuente, el tamaño, el color, etc. o añadiendo efectos visuales):

Mi viaje a Rusia (2012)

Me encanta viajar. El verano pasado viajé por toda Rusia: visité las ciudades más importantes (recomiendo San Petersburgo), compré un montón de recuerdos, hablé con gente de todas las regiones, viví experiencias increíbles... pero ese viaje es importante en mi vida porque en él conocí a la mujer que actualmente es mi esposa.

b) Anegación del *input* (*input flood*)

Consiste en multiplicar la aparición de la forma en cuestión, de tal manera que sea imposible no prestarle atención:

Mi infancia

Cuando era pequeño vivía en un pueblo cerca de Madrid. Era un pueblo que tenía muchos parques y jardines; había muchos árboles. Iba a la escuela a pie porque no estaba muy lejos de mi casa.

Siempre pasaba los veranos en casa de mis abuelos, los padres de mi madre. Vivían en una casa de campo, así que yo jugaba con los animales, montaba en bicicleta y nadaba en el río. También leía cuentos y, por supuesto, comía mucho. Me encantaba estar allí. (Pretérito imperfecto.)

Esta opción es ideal para presentar contenidos, aunque debemos hacer una advertencia: esta técnica suele producir en los alumnos lo que se llama 'error por exceso'. Por esta razón, proponemos una variante: dado que todos los manuales suelen dedicar solo una unidad para la presentación y práctica de determinado contenido gramatical, lo que recomendamos es que cada unidad nueva englobe no solo contenidos nuevos, sino que recoja y practique contenidos ya vistos, es decir, que no nos limitemos a practicar, por ejemplo, el pretérito indefinido en la lección 8 de tal o cual manual; hagamos que los alumnos lo trabajen en cada una de las lecciones posteriores a dicha unidad. Creemos que de esta manera el alumno podrá transferir el contenido gramatical en proceso de aprendizaje a nuevos contextos.

c) Realce del *input* (*input enhancement*) + Anegación del *input* (*input flood*)

Otra opción es la suma de las dos anteriores:

De pequeño **vivía** en un pueblo cerca de Madrid. **Tenía** muchos parques y jardines y **había** muchos árboles. Mi escuela **estaba** bastante cerca de mi casa.

d) La 'limpia'

Otra técnica que debería hacerse de manera habitual es la de 'limpiar' las oraciones o textos que usamos como *input*. A menudo, en los materiales elaborados por otros, encontramos muestras de lengua en las que hay contenidos léxicos, gramaticales o de otro tipo que los alumnos no conocen, lo cual hace que estos se distraigan para buscar su significado y pasen por alto lo que en realidad es el objetivo de nuestra actividad. Así pues, proponemos que lo único que entrañe dificultad o resulte novedoso (y, así, llame la atención del estudiante) sea la forma que se quiere trabajar.

e) Dictogloss

Es un dictado muy particular: el profesor lee dos veces un texto a ritmo normal. En la primera vez los alumnos solo pueden escuchar y en la segunda pueden tomar notas (no pueden copiarlo todo porque no les da tiempo). A continuación, en grupos de tres o cuatro tienen que reconstruir el texto que ha leído el profesor. Si se quiere hacer de manera lúdica, se pueden dar puntos por frase correcta o restar por error cometido.

Como se puede ver, dependiendo de la forma elegida, los alumnos no solo van a tener que fijarse en ella, sino también discutir sobre cuál es la más conveniente con los datos de que disponen.

2) La instrucción basada en el procesamiento del *input*. Las actividades de *input* estructurado

Hasta ahora hemos hablado de cómo atraer la atención del alumno; pero no hemos dicho nada sobre cómo trabajar el significado de las formas. La propuesta de Bill VanPatten nos parece la más acertada porque suma la atención a las formas y, simultáneamente, al significado, procesando ambos aspectos de manera unitaria, tal y como se hace de manera natural en las lenguas maternas. No obstante, antes de describir cómo deben ser las actividades de *input* estructurado resumiremos aquí las *estrategias de procesamiento* que tienen los alumnos cuando se enfrentan a una forma:

- Hipótesis 1. Los aprendices procesan el **significado** del *input* **antes** que su forma (por ejemplo, procesan antes **ayer** que **-aba**).
- Hipótesis 2. Que procesen el contenido informativo o comunicativo con poco coste de atención, ya que no es lo mismo la comprensión del *input* que su procesamiento
- Hipótesis 3. Estrategia del primer nombre: la secuencia sustantivo-verbo-objeto se interpreta como agente/ sujeto-verbo-objeto (de ahí los problemas con verbos como 'gustar' o con los pronombres objeto)
- Hipótesis 4. Los aprendices procesan primero lo que se encuentra en primera posición y después lo que ven o escuchan en última posición.

A la hora de diseñar o detectar actividades de *input* estructurado habrá que tener en cuenta los siguientes principios:

- Presentar una sola forma cada vez (comentario: opinamos que no solo se habla de paradigmas como el imperfecto o el indefinido, sino también las mismas terminaciones de cada persona, es decir, ¿qué sentido tiene presentar y practicar de golpe todas las terminaciones de un tiempo verbal? Enseñemos y practiquemos una primero y vayamos sumando las otras progresivamente)
- Tener siempre en cuenta el significado (comentario: que la comprensión del significado sea la responsable de que la actividad se resuelva correctamente)
- De la oración al discurso (comentario: con una oración podemos concentrar más la atención del alumno que con un texto, tanto oral como escrito)
- Usar tanto *input* oral como escrito
- Involucrar a los alumnos, que tengan un papel activo: mostrar acuerdo o desacuerdo, seleccionar entre alternativas, tachar lo que no es válido... Deben demostrar que comprenden el significado
- Tener en cuenta las estrategias de procesamiento

Como vemos, antes de hacer que los alumnos practiquen la forma sin tener mucha idea de lo que realmente están queriendo decir, como ocurre en la instrucción tradicional, hay que asegurarse de que los alumnos entiendan que el significado de las formas es fundamental, de que lo procesen en la realización de las actividades y de que lo busquen cada vez que se encuentren con una nueva forma.

Bibliografía

- ALONSO RAYA, R. (2010). "Cómo mejorar tu vida con la gramática", *MarcoELE 10* (http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.alonso.pdf), originalmente en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua, 2006
- ALONSO RAYA, R., Y MARTÍNEZ GILA, P. (2006). "Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input. ¿Creéis en las hadas?", *Mosaico 18*, pp. 21-28 (<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13152.pdf&D=OK>)
- ALONSO, R. (2004). "Procesamiento del input y actividades gramaticales", *redELE. Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera, número 0* (http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b)
- BARALO, M. (2009). "Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula", marcoELE (http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_baralo.pdf), originalmente en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua, 1996
- CADIerno, T. (2010). "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", *marcoELE 10* (<http://marcoele.com/el-aprendizaje-de-la-gramatica/>), originalmente en *REALE: Revista de estudios de adquisición de la lengua española* (pp. 67-86) (1995)
- CHAMORRO, M^a. D. (2006). "La enseñanza de la gramática en clases comunicativas", Lunds Universitet (<http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/8467/1/Artikel83.pdf>)
- COYLE, I. (2005). "El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de una lengua extranjera", *Porta Linguarum 3* (http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/coyle.pdf)
- DOUGHTY, C. Y WILLIAMS, J. (2009). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, Edinumen: Madrid [Título original: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (1998), Cambridge University Press]
- ELLIS, R. (2005). "La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes", Auckland Uniservices Unlimited: Auckland (http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029)
- FERNÁNDEZ MONTES, I. M^a. (2011). "Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma", *marcoELE 13* (<http://marcoele.com/atencion-a-la-forma/>)
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. Á. (1999). "Procesamiento del *input* e instrucción gramatical. Apuntes sobre el trabajo del profesor Van Patten", en *ASELE. Actas X* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0243.pdf)
- LLOPIS GARCÍA, R. (2009). "La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy", *redELE. Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera, número 16* (http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d)
- ORTEGA, L. (2001). "Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación" (http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6695/1/EL_Anexo1_08.pdf?origin=publication_detail) en Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (eds.) (2001). *Estudios de lingüística. Anexo 1*, Universidad de Alicante: Alicante
- PEREIRA, I. (1995). "El uso del input estructurado en actividades de clase", *ASELE. Actas VI* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0296.pdf)
- ROMERO LÓPEZ, P. (2006). "La enseñanza de la gramática: cómo empezar la casa por los cimientos", *ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible* (http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Comunicaciones/2006_ESP_09_17Romero.pdf?documentId=0901e72b80e57262)

LOS ESTÍMULOS AUDIOVISUALES EN EL AULA DE ELE

David R. Sousa

Editorial Edelsa

En la sociedad actual no solo vivimos rodeados de continuos estímulos audiovisuales, sino que los llegamos a producir, editar y compartir, muchas veces de forma casi instintiva, en todo tipo de redes sociales y a través de los más variados servicios de mensajería móvil. Esta marea audiovisual a la que nos vemos expuestos tiende a irrumpir en las aulas de manera cada vez más recurrente, por lo que el uso del vídeo en clase se ha convertido en una de las herramientas estrella de los docentes contemporáneos.

No obstante, la introducción de este tipo de recursos en nuestras aulas se realiza, en ocasiones, de manera improvisada o poco reflexiva. De qué modo se puede obtener mayor provecho de las imágenes y audios de cada escena, cómo se relaciona con la secuencia didáctica, en qué momento debemos emplearlo o qué tipo de explotación es la más significativa son cuestiones previas al empleo del vídeo en el aula sobre las que debemos reflexionar para realizar una explotación adecuada de los materiales que ponemos a disposición de nuestros alumnos.

Como premisa fundamental a la hora de implementar el uso del vídeo en clase debemos analizar los rasgos distintivos que aporta este tipo de material. Por una parte, cuando proyectamos un vídeo en el aula estamos proporcionando a nuestros alumnos un modelo comunicativo que nos muestra, de manera patente, el contexto espacio temporal en el que se desarrolla la acción. Este hecho facilitará el entendimiento del acto comunicativo al poder co-legir, desde el momento en que se ven las primeras secuencias, los principales contenidos lingüísticos y socioculturales que puedan aparecer en el desarrollo de la acción. Por ejemplo, en un audio prototípico que comience diciendo: “A continuación usted va a escuchar una conversación en un aeropuerto...”, el alumno puede pensar en diferentes situaciones que, hipotéticamente, pueden tener lugar en dicho aeropuerto: escuchar por megafonía una información sobre un vuelo, preguntar por una puerta de embarque, facturar el equipaje, hacer una reclamación o comprar un billete. Cada una de estas situaciones implica el uso de diferentes tipos de contenidos léxicos, gramaticales y funcionales, pero los estudiantes solo los descubrirán a lo largo del desarrollo de la audición, suponiendo que su grado de competencia se lo permita. Sin embargo, cuando utilizamos un vídeo, desde los primeros instantes podemos observar si los actores se dirigen a un mostrador de facturación, a una puerta de embarque o a una taquilla donde comprar billetes. El estímulo audiovisual servirá, por tanto, como facilitador de la comprensión, pues nos permite ampliar los referentes contextuales que rodean al acto comunicativo y hacer hipótesis sobre el léxico, la gramática y las funciones que, *a priori*, se utilizarán.

Otro elemento original que nos aporta el uso del vídeo es la posibilidad de trabajar con los códigos no verbales. Un movimiento de cabeza afirmativo o negativo -los búlgaros, por ejemplo, afirman agitando la cabeza de izquierda a derecha y niegan moviendo el mentón arriba y abajo-, un abrazo o un apretón de manos durante un saludo, la proxémica¹ más o menos acentuada o una kinesia² determinada son elementos de gran importancia en la comunicación ordinaria y que, como es evidente, solamente permiten su explotación a través de un *input* audiovisual. A estos elementos hay que añadir otros que, si bien no son distintivos o exclusivos de la explotación audiovisual, nos permiten, a través de esta, realizar una explotación significativa en el aula: los patrones que adoptamos durante el diálogo, la influencia del silencio durante la comunicación, las interrupciones, los cambios de turno o el empleo de fórmulas de cortesía. Por tanto, trabajamos con una muestra de lengua real, contextualizada y que permite observar qué tipo de comportamientos, lenguaje y recursos se utilizan en un acto de habla determinado.

¹ Distancia física existente entre las personas que interactúan entre sí. Según Hall, (1963: 1003) “The study of how man unconsciously structures microspace the distance between men in the conduct of daily transactions (...)”.

² Movimientos corporales expresivos, apelativos o comunicativos que realizamos durante un acto de habla. Según Poyatos (1994: 185) “los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular, conscientes o inconscientes, somatogénicos o aprendidos, de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica (individual o conjuntamente), que, aislados o combinados con las estructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no”.

En definitiva, el trabajo audiovisual facilita la asimilación de los comportamientos comunicativos en contexto y estimula la autonomía del alumno para enfrentarse a situaciones orales fuera del contexto educativo. Hay que tener en cuenta que el mero uso del vídeo no es una solución milagrosa y los docentes debemos tratar de insertar todos estos elementos tecnológicos dentro de nuestras secuencias didácticas para ponerlos al servicio del aprendizaje y de la adquisición del conocimiento, ya que este, sin lugar a dudas, debe ser el fin último del empleo de todos estos elementos.

Debemos pues, llegados a este punto, atender a tres principios fundamentales previos a la explotación del vídeo en nuestra clase:

- Pertinencia
- Secuenciación
- Imbricación

- **Pertinencia**

Se deben utilizar materiales audiovisuales adecuados y relevantes que reflejen los componentes funcionales, nocionales y gramaticales que estamos trabajando en el aula. En ocasiones, encontramos vídeos que pueden resultar interesantes para visionar en clase, pero que no se ajustan al nivel o no se ciñen a lo que se está trabajando. El vídeo debe ser concebido como una parte más de la secuenciación didáctica de cada unidad y no como un anexo a la misma o un simple complemento de nuestra lección.

- **Secuenciación**

Buena parte de las deficiencias de explotación de este tipo de materiales se originan, en ocasiones, por adolecer de una suficiente estrategia didáctica. El vídeo nos permite desarrollar explotaciones previas al visionado, durante la visualización y después de su reproducción para, de este modo, obtener el máximo rendimiento de dicho recurso. Hemos de evitar el uso de los recursos audiovisuales como ese “plan b” de los últimos minutos de clase en los que ya hemos trabajado lo que teníamos preparado y no queremos avanzar con nuevos contenidos. Realizar secuenciaciones de trabajo completas con los vídeos nos permitirá exprimir todas sus posibilidades y recursos.

- **Imbricación**

En este caso se hace referencia a la capacidad de insertar un elemento tecnológico dentro de la secuencia didáctica y ponerlo al servicio del aprendizaje y de la adquisición del conocimiento, es decir, dotar a cada herramienta digital que empleemos en el aula de una orientación didáctica y metodológica adecuada.

Veamos un ejemplo práctico. El manual *Vente 1* (2014) de la editorial Edelsa [método para adultos a partir de 16 años que abarca los niveles A1/A2 del *MCER*] introduce en su versión digital un vídeo cada dos lecciones. El primero de ellos, al final de la segunda lección, arranca con la visualización de una chica que abre la nevera de su casa, pone una mueca a través de la que inferimos que el frigorífico está vacío y, al cerrarlo, se encuentra en la puerta un imán de propaganda de una pizzería.

En este inicio de visionado ya vemos plasmados algunos de los rasgos distintivos que aportan este tipo de materiales –como, por ejemplo, la comunicación no verbal– y abrimos un camino facilitador de la comprensión a nuestros alumnos que, *a priori*, pueden deducir el léxico, la gramática y las funciones que se usarán a continuación, ya que todo apunta a que va a pedir una *pizza*. El vídeo, a continuación, presenta la siguiente conversación telefónica:

Pizzería: ¿Mundo Pizza, dígame?
Marta: Quiero una *pizza*, una *pizza* margarita para una persona.
Pizzería: Muy bien, ¿su nombre y apellidos?
Marta: Marta Iturrialde Pérez.
Pizzería: ¿Cómo?
Marta: Marta Iturrialde Pérez.
Pizzería: ¿Puede deletrear su primer apellido, por favor?
Marta: I, te, u, doble erre, i, a, ele, de, e.
Pizzería: Gracias, ¿dónde vive?
Marta: Calle Los Álamos, 18, 5.º D.
Pizzería: ¿Y un número de teléfono, por favor?
Marta: 680 259 312
Pizzería: Muy bien, en 30 minutos estamos allí, son 5,90 euros.
Marta: De acuerdo, hasta luego.
Pizzería: Adiós.



Atendiendo a que nuestros alumnos están en la segunda lección de un nivel A1 cuando se les presenta este vídeo, ¿qué elementos deberían trabajar previamente en clase para que puedan entender el contenido de la secuencia? Todos coincidiremos en nuestra respuesta en algunos elementos básicos: alfabeto, números, dar y pedir información básica, pronunciación y entonación, tratamiento formal e informal...

Estos elementos son, efectivamente, los que debemos trabajar como explotación previa a la visualización del vídeo, condición *sine qua non* para la comprensión de la secuencia. En este caso, todos estos elementos se presentan, practican y producen a lo largo de las dos primeras lecciones del manual.

Comprobamos así que se produce un proceso de implantación tecnológica al no solo emplear una TIC¹ (Tecnologías de la Información y Comunicación) en el aula, sino que esta se inserta y adapta perfectamente dentro de la unidad didáctica y forma parte de ella al poder enfrentar al alumno a un documento real que engloba todos los elementos que ha ido trabajando en el aula a lo largo de las dos primeras lecciones. Bajo esta premisa surge el uso del vídeo como una TAC² (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), es decir, como resultado de dotar a las herramientas digitales de una orientación didáctica y metodológica adecuada que las ponga al servicio del aprendizaje.

Con lo visto hasta ahora quedaría resuelto el trabajo previo a la visualización del que hablábamos anteriormente. Pero para cumplir las premisas de un trabajo completo, también debemos explotar los vídeos durante y tras su reproducción. En el ejemplo que estamos analizando podemos encontrar actividades de explotación simultánea y posterior al visionado en el *Manual de Uso* que acompaña al USB con el libro digitalizado (en el cual, como comentábamos anteriormente, se encuentran insertados los vídeos). De este modo, al ofrecer un aprovechamiento integral del material audiovisual mediante propuestas didácticas incluidas en las diferentes fases de la visualización, se subsana cualquier posible tipo de falta de planificación, se facilita la realización de una explotación completa de los materiales y nos permite asegurar que las secuencias audiovisuales empleadas se ajustan a los conocimientos, al nivel de lengua y elementos lingüísticos, funcionales y nocionales que nuestro grupo meta está trabajando en la unidad didáctica en la que está insertado el vídeo.

Resumiendo, los vídeos permiten a los alumnos enfrentarse a situaciones comunicativas reales y realizar actividades de base audiovisual que los acercan a la realidad comunicativa con la que se van a enfrentar fuera de las aulas. No obstante, el uso de materiales audiovisuales no debe ceñirse a su mera reproducción en el aula o a explotaciones inconexas o incompletas, sino que debemos sopesar qué contenidos digitales son pertinentes para ser empleados y cómo adaptarlos al entorno educativo, ya que toda escena audiovisual proyectada en clase debe estar dotada de una orientación didáctica que encaje con coherencia dentro de las dinámicas y secuencias de trabajo.

Bibliografía

- HALL, E.T. (1963). "A system for the notation of proxemic behavior", en *American Anthropologist*, 65 (5), pp 1003-1026.
- MARÍN F. & MORALES R. (2014). *Vente 1. Curso de español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- LOZANO, R. (2011). "De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento", en *Anuario ThinkEPI v.5*, pp. 45-47.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal I y II*, Madrid, Istmo.

¹ Cada una de las herramientas digitales que facilitan tanto el acceso como la gestión de contenidos.

² Resultado de la aplicación didáctica de las TIC mediante metodologías apropiadas que permitan su imbricación en el escenario de aprendizaje. Según Lozano (2011: 45), "Las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento"

NUEVAS PUBLICACIONES DIDÁCTICAS DE LOS HISPANISTAS DE ELTE: PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA SU APROVECHAMIENTO

Kata Baditzné Pálvölgyi

Universidad Eötvös Loránd de Budapest

1. Introducción

En las siguientes páginas, presentaremos desde un enfoque práctico varias publicaciones didácticas recientes que se relacionan con el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad Eötvös Loránd.

Los materiales incluyen diccionarios, bases de datos y publicaciones didácticas que en su mayoría son de libre acceso y gratuitos para todos. En cuanto al público, se destinan a estudiantes y profesores de ELE, formadores de profesores e investigadores de didáctica; en resumidas cuentas, a cada persona interesada en tanto el español como en su enseñanza.

Varios autores afiliados al Departamento de Filología Hispánica de la Universidad Eötvös Loránd llevan publicados gramáticas y manuales de ELE (Gerse–Scholz 1982), Faluba–Horányi 2010), diccionarios bilingües (Faluba–Morvay–Szijj 2011, Baditzné–Balázs–Piri 2015, Balázs–Piri–Baditzné 2015) o guías de conversación (Faluba–Morvay 1991, Baditzné–Scholz 2013). Ahora solo nos enfocaremos en dar a conocer publicaciones en línea que son de carácter gratuito y que son todos accesibles desde la página web del departamento (pinchando en la pestaña “Publicaciones”). Presentaremos publicaciones para investigadores, materiales para la formación del profesorado y materiales didácticos directamente utilizables en las aulas. En la mayoría de los casos es innecesario saber húngaro, o se utiliza el húngaro tan mínimamente que sin su conocimiento también se podrán aprovechar estas fuentes.

2. Publicaciones para investigadores

Los interesados en investigaciones didácticas (por ejemplo, para escribir trabajos de carácter científico como trabajos finales de máster o artículos), seguramente consultarán con gusto nuestra *Base de datos ELE*, la *Bibliografía de ELE* o *El Diccionario Metodológico en 6 lenguas*. Las tres iniciativas formaron parte de un proyecto coordinado por la Universidad Eötvös Loránd (titulado TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 “ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT”, o sea, “Con coordinación nacional para renovar la formación de profesores”). En las siguientes secciones presentaremos estas obras y daremos algunas ideas sobre su mejor aprovechamiento.

2.1 *Base de datos de la enseñanza de ELE*

Nuestra *Base de datos de la enseñanza de ELE* ha sido recopilada por Katalin Jancsó (Universidad de Szeged). Se trata de una colección de datos referentes a 39 congresos, 56 páginas web, 28 series de publicaciones, 63 revistas y 47 asociaciones, todos relacionados con el mundo de ELE. La recomendaríamos especialmente a investigadores y profesionales que deseen publicar o dar alguna conferencia sobre algún tema investigado. Con la ayuda de esta base de datos podrán elegir por ejemplo entre los congresos organizados regularmente (o bien para asistir, o para ofrecer una ponencia).

La Base de datos tiene un formato muy fácil de manejar: uno selecciona entre todos los ámbitos de enseñanza („minden szak”) el español („Spanyoltanár”), y así aparecerán las listas de Series („Sorozatok”), Revistas („Folyóiratok”), Páginas web („Honlapok”), Asociaciones („Szervezetek”) y Encuentros y congresos („Rendezvények”).

Obviamente uno puede buscar toda esta información para otros ámbitos de enseñanza (por ejemplo, para la enseñanza del inglés o alemán). La breve descripción y categorización de los ítems está en húngaro.

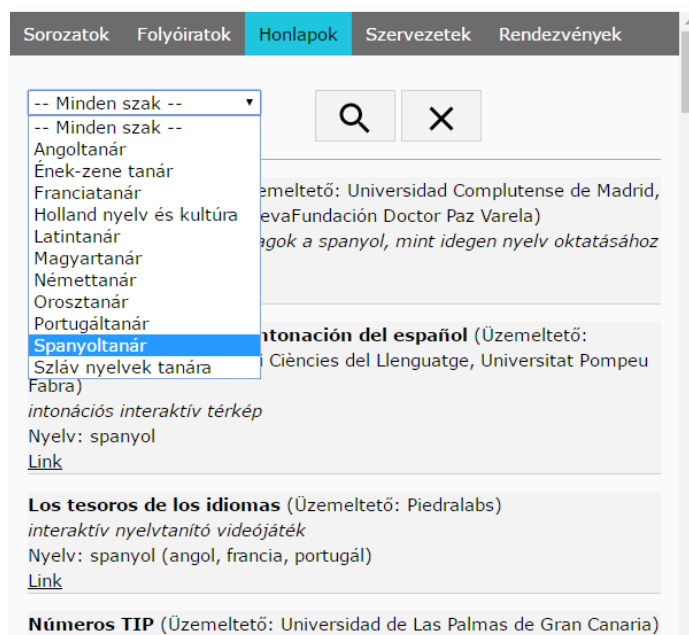


Figura 2.1 Captura de pantalla de la Base de datos ELE

2.2 Bibliografía de la enseñanza de ELE

La *Bibliografía de la enseñanza de ELE* fue elaborada igualmente por Katalin Jancsó, y reúne casi 300 libros relacionados con la enseñanza de ELE disponibles en Hungría (o en la red), la mayoría datados de las últimas tres décadas. Otra vez la superficie electrónica es muy fácil de manejar: simplemente seleccionando la enseñanza de ELE („Spanyoltanár”) como ámbito de enseñanza, ya disponemos de la lista alfabética de las publicaciones. Podemos buscar por nombre del editor/autor („Szerkesztő/szerző”) y por título („Cím”), pero en caso del español, no funcionan los demás filtros (por tema principal “Főtéma” y lengua “Nyelv”).



Figura 2.2 Captura de pantalla de la base de datos *Bibliografía de la enseñanza de ELE*

2.3 Diccionario metodológico en 6 lenguas

Este diccionario metodológico en seis lenguas está destinado principalmente a los estudiantes universitarios que en el futuro quieran dedicarse a la enseñanza de una lengua extranjera, pero lo podrán aprovechar igualmente profesores y formadores de profesores, o todos aquellos que se interesen por la pedagogía y la didáctica de las lenguas. Está disponible en húngaro, inglés, alemán, francés, italiano y español.

La obra es fruto del trabajo de una veintena de profesionales húngaros y extranjeros, que todos trabajan como profesores o formadores de profesores, y varios de ellos han realizado o están actualmente realizando investigaciones en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

El diccionario recoge y explica de forma concisa más de 140 términos relacionados con la enseñanza de lenguas, agrupados en las siguientes categorías:

- actividades y técnicas didácticas (por ejemplo, el dictogloss, el grupo de expertos o el póquer mentiroso);
- características de los aprendientes (tales como la autonomía del aprendiente o los conocimientos previos);
- enfoques pedagógicos (como la aproximación centrada en el alumno o la pedagogía inclusiva);
- la evaluación de la enseñanza-aprendizaje (con conceptos como la adecuación, la autoevaluación o la evaluación sumativa);
- la gestión de la enseñanza-aprendizaje (las fases de una clase, la disposición de la clase, o dar instrucciones);
- los métodos (entre ellos, el aprendizaje cooperativo, el debate o el descubrimiento guiado);
- modos de organizar el trabajo (como la enseñanza frontal, el *mingle* o el trabajo en grupo);
- planificación de la enseñanza-aprendizaje (con términos como el Plan Curricular, el plan temático o la programación anual).

Obviamente existen en la red otros diccionarios con perfil didáctico más amplios, por ejemplo, el del Instituto Cervantes, *el Diccionario de Términos Clave de ELE*, (Atienza Cerezo et al., 1997-2016), o el blog didáctico de Scott Thornbury (*An A-Z of ELT*), pero esta obra concreta tiene la ventaja de ofrecer las traducciones de las descripciones simultáneamente en 6 idiomas, así es especialmente recomendable a profesionales que dominen algunas de estas lenguas y deseen conocer la terminología didáctica en varios idiomas paralelamente.

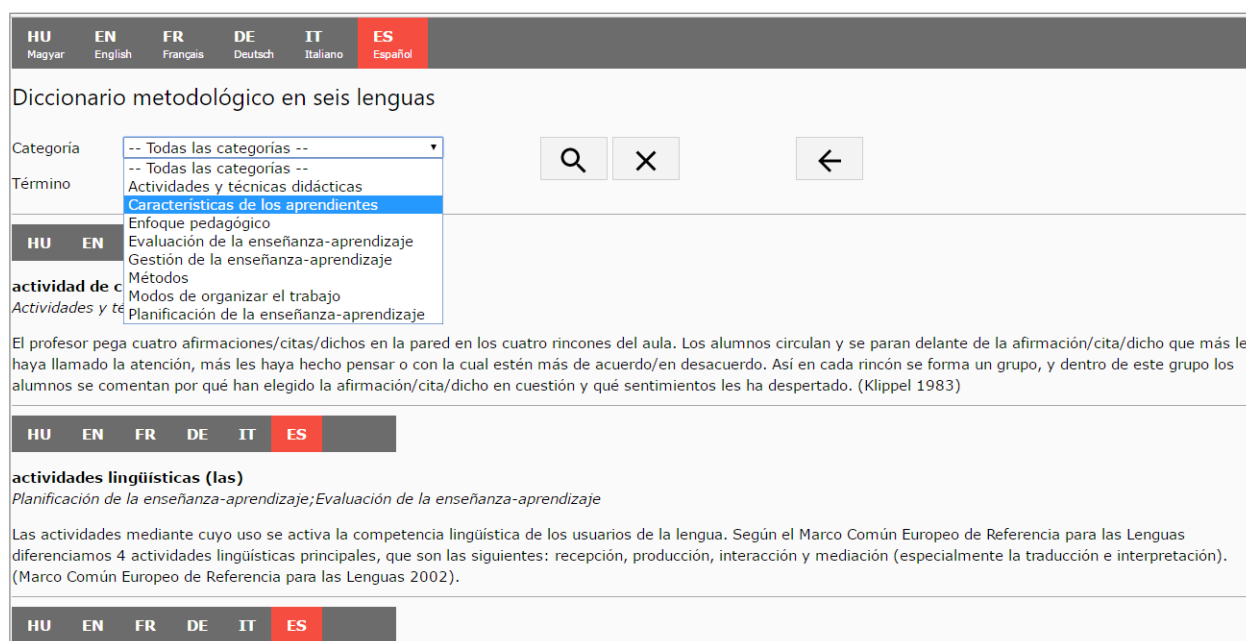


Figura 2.3 Captura de pantalla del *Diccionario metodológico en seis lenguas*

3. Publicaciones para futuros profesores y para formadores de profesores

A continuación, presentaremos dos publicaciones diseñadas para fomentar la formación de profesores de ELE (especialmente de los húngaros, pero las podrán disfrutar incluso los españoles que enseñen en Hungría u otros).

3.1 *El español en el aula*

Esta publicación ha nacido con la idea de acompañar a los futuros profesores en sus prácticas docentes (de hecho, sirve como libro de curso para una asignatura que forma parte del Prácticum; y como tal, se usa en clase y carece de claves). Incluye temas como el entorno educativo y sus protagonistas, los centros educativos, el equipamiento relacionado; las relaciones interpersonales en el aula, situaciones pedagógicas y posibles conflictos; la micro- y la macroprogramación o la comunicación del docente.

Al final del libro encontramos entrevistas con nativos sobre ciertas circunstancias educativas, expresiones para diversas situaciones comunicativas y un glosario de términos relacionados con la realidad de la escuela.


Los autores son formadores de profesores (Kata Baditzné Pálvölgyi y Pétre Balázs-Piri, de la Universidad Eötvös Loránd) y profesores de instituto (Juanjo Luján Egea y Márton Jeszenszky).

Español-húngaro	
examinando form. vizsgázó	ganarse a alguien megnyer magának vkít;
examinarse de levizsgázik vmből	ganarse algo a pulso kiharcol magának; ga-
eximir de un curso felment egy kurzus alól	narse la simpatía de alguien kivívja/elnyeri
expediente (académico) tanulmányi eredmé- nyek	a rokonszenvét
exponer kiselőadást tart	gandul col. lista, naplopó
exposición kiselőadás	garabatear firikál
expulsar eltilt (az órák látogatásától, büntetés- ként)	garabatos firika
expulsión kizárás	gimnasio tornaterem
externo bejáró tanuló	globo terráqueo földgömb
falta hiányzás; falta injustificada/sin justifi- car igazolatlan hiányzás; poner falta a hiány- zonak ir be	golpe: no pegar golpe/dar (ni) golpe col. egy szalmaszálal sem tesz keresztbe, a lábat lógatja
familiarizarse con megismerkedik vmivel	goma (de borrar) radír
favoritismo kivételezés	gomaespuma dekorgumi
ficha de inscripción beiratkozási űrlap	grabadora techn. hangfelvevő eszköz
fichero fájil	gradilla Quím. kémcsőállvány, kémcsőtartó
	graduado végzett (diák); graduado escolar 1. az ESO-t elvégzett diák 2. az ESO elvégzésé- vel járó bizonyítvány/cím
	graduando/-da végzős diák

Capítulo 2 — Tipos de centros educativos, el nivel de estudios

3. Equipamiento de los centros educativos

1. Nombre los siguientes objetos que están en el escritorio del profesor.



2. ¿Para qué sirven los siguientes objetos y útiles escolares?

grapadora	pegatina	regla	estuche	lápiz bicolor
encuadernador	borrador	mapamundi	masilla adhesiva	marcatextos
cañón	encerado	agenda	lapicero	
pegamento		compás	tijeras de punta roma	

3. Busque las palabras compuestas.

Figura 2.4 Algunos fragmentos del libro *El español en el aula*

3.2 Temas de gramática pedagógica para futuros profesores de ELE


La siguiente publicación es un manual de preparación para tratar temas de gramática en el aula. Es material complementario en el curso titulado “Gramática Pedagógica” y como tal, no está provisto de claves. Se enfoca en la gramática como un término amplio que cubre distintos ámbitos de lingüística contrastiva (especialmente entre el español y el húngaro, pero al mismo tiempo, el español y el inglés, siendo el inglés característicamente la lengua que precede al español en el orden de adquisición en muchos países, y de serlo, generalmente deja su impronta en el proceso de adquisición del español, generalmente en forma de una transferencia negativa).

Los temas trabajados son la pronunciación y la ortografía, los aspectos prosódicos, el género, número y caso, ciertos tiempos y modos verbales generalmente problemáticos para los alumnos, así como el léxico culturalmente determinado y los falsos amigos.

Fuera de explicar desde una perspectiva de la lingüística aplicada terrenos gramaticales de cierta dificultad, ofrece una gran batería de ejercicios (introductorios y posteriores a las explicaciones).

Los autores son K. P. Baditzné, P. Balázs-Piri, J. J. Luján Egea y M. Jeszenszky. No solo la recomendaríamos a futuros profesores, sino también a los que lleven años practicando la docencia, pero sientan la necesidad de refrescar sus conocimientos gramaticales.

3. En la siguiente imagen, busque palabras que tengan el fonema /x/ y después escribalas en la casilla correspondiente del recuadro.



Se escribe con g
Se escribe con j

Capítulo 2 — Pronunciación y ortografía

4. La pronunciación española de las palabras extranjeras

1. Pronuncie las siguientes palabras como lo haría habitualmente un hispanohablante y luego transcriba fonéticamente su pronunciación española.

a) Extranjerismos

brainstorming, container, déjà vu, donut, fashion, feeling, hacker, hardware, henna, jacuzzi, ouija, pendrive, reality show, sex appeal, spyware, striptease, teenager, tupper, voyeur, whisky, zapping

Capítulo 6 — El caso en español.
Los pronombres átonos

Ejercicio preliminar

Decida si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

1. La palabra *ella* solo puede referirse a personas, a objetos no.
2. El verbo *saludar* exige dativo.
3. Hay verbos que no existen sin el pronombre *se*.
4. Tanto *se vende coches* como *se venden coches* es correcto.
5. Si hay varios pronombres que se combinan, el orden es: *se* + *dativo* + *acusativo*.
6. Con los animales, es posible usar la partícula acusativa *a*.
7. Solo podemos decir *Marta se comió...* si lo que comió es una cosa concreta.
8. Solo está bien *visitarlo* y no *visitarle* si quiero decir voy a visitar a mi padre.
9. Es imposible decir *busco un niño*, sin la partícula acusativa *a*.
10. Es imposible combinar los verbos reflexivos con la estructura impersonal con *se*.

1. La animación o animacidad

1. Lea el siguiente texto y traiga ejemplos para justificar las cuestiones teóricas tratadas en él.

La animación es una categoría conceptual universal que se basa en el carácter sensible o vivo de las entidades del mundo. Las lenguas distinguen diferentes grados de sensibilidad que podemos

Figura 3.1 Algunos fragmentos del libro *Temas de gramática pedagógica para futuros profesores de ELE*

4. Propuestas didácticas de los jóvenes hispanistas

Desde 2013, la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría publica anualmente un tomo de propuestas didácticas de profesores y futuros profesores del departamento de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Eötvös Loránd.

Las propuestas versan sobre un tema gramatical con algún contexto adicional (por ejemplo, el de 2015 llevaba el tema de las inteligencias múltiples; el próximo del 2017, previsiblemente, abordará temas relacionados con los misterios y creencias hispánicas).

Las propuestas desarrollan las cuatro destrezas (y las últimas incluso incluyen grabaciones de audios con voces nativas). La estructura de las propuestas es idéntica: tras una ficha introductoria (que contiene informaciones para orientar al profesor, por ejemplo, el nivel del alumno según el MCERL, los objetivos y contenidos de la unidad, su temporalización y los materiales requeridos para su realización), aparecen las actividades diseñadas para ser directamente imprimidas y puestas en práctica. Generalmente las sigue un apartado de autoevaluación para el alumno. Al final de las unidades una guía del profesor proporciona información sobre la realización de las actividades y las dinámicas para la mecánica, las claves y los anexos de las actividades (como fichas, tablas de juego y las audiciones mismas).

Las propuestas pueden servir para enriquecer las clases de español con materiales complementarias divertidas y elaboradas con mucho entusiasmo.



Figura 4.1 Portadas de las *Propuestas didácticas de los jóvenes hispanistas de la Universidad Eötvös Loránd*

DIEGO

- ingeniero
- lleva gafas
- me gusta bailar
- tímido
- pelo ondulado
- no hablar mucho
- ir a conciertos

JUANITA

- enfermera
- me gusta ver películas
- rápida
- me gusta leer
- ir al gimnasio
- ojos azules
- ir al cine

MARÍA

- estudiante
- habladora
- me gusta ir de fiesta
- pelo corto
- alberto
- alto
- pelo moreno

JUAN

- abogado
- me gusta ir al cine
- me gusta ir al gimnasio
- ojos azules
- lento
- rápido
- ver películas

Para controlarlo juntos, en una tercera fase, un miembro de las parejas se presenta y describe qué tipo de persona

¡APRENDEMOS!

Actividad 3

En español hay muchas formas de intensificar el mensaje. Una de ellas es comparar a las personas con determinados animales. ¡Completa la tabla para descubrirlas! Los dibujos te pueden servir de ayuda.

CUALIDAD	FRASE
_____	Ese niño es un _____, ¡Siempre tiene miedo!
_____	¡Eres más lento que una _____!
_____	Esta chica corre como una _____.
_____	¿Has visto que vestido más _____ me he comprado?

En busca del tesoro

El profesor ha escondido en el aula algunos caramelos. Tienen que formar parejas y buscar el mayor número posible de dulces en 3 minutos. ¡Ojo! La persona que encuentra un caramelo no puede tocarlo, tiene que explicar a su compañero dónde está el dulce.

¿Estáis listos para jugar? Tienen que formar grupos de tres y aranzar con vuestras fichas hasta llegar al final resolviendo los ejercicios que excenden las casillas. ¡Mucha suerte! Comienza el grupo que antes encuentre al compañero que cumple años en una fecha más próxima al día de hoy.

Figura 4.2 Algunas imágenes de las *Propuestas didácticas de los jóvenes hispanistas de la Universidad Eötvös Loránd*

5. Conclusiones

Como hemos visto, la Universidad Eötvös Loránd ofrece varios tipos de materiales relacionados con la enseñanza de ELE. Como todos están en línea, directamente accesibles sobre la página web del departamento y así de carácter gratuito, los recomendaríamos a docentes, futuros docentes y a todos los interesados por la didáctica del español en general.

Referencias bibliográficas

- ANTALNÉ SZABÓ, Ágnes et al. (2015): *Hatnyelvű digitális metodikai szótár*. Digitális Bölcsész- és Művészetpedagógiai Könyvtár 8. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- ARJONILLA SAMPEDRO, Alicia et al. (1997-2016): *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, Kata et al. (2015): *Temas de Gramática Pedagógica para futuros profesores de ELE. Material complementario para la formación de profesores de ELE húngaros*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok 8. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, Kata et al. (2015): *El español en el aula. Material complementario para la formación de profesores de ELE húngaros*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok 7. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, Kata – BALÁZS-PIRI, Péter (2015): *Spanyol-magyar alapszótár*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, Kata – SCHOLZ, László (2013): *Spanyol társalgási zsebkönyv*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- BALÁZS-PIRI, Péter – BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, Kata (2015): *Magyar-spanyol alapszótár*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, Kata – MARTÍNEZ-ARROYO, Lola Fabián (eds.) (2014): *Propuestas didácticas de los jóvenes hispanistas de la Universidad Eötvös Loránd*. Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría. Budapest, Editio Mediterranea.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, Kata – HIDALGO MARTÍN, Vanessa (eds.) (2015): *Propuestas didácticas de los jóvenes hispanistas de la Universidad Eötvös Loránd*. Número 3. Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría. Budapest, Editio Mediterranea.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, KATA – HIDALGO MARTÍN, VANESSA (eds.) (2016): *Propuestas didácticas de los jóvenes hispanistas de la Universidad Eötvös Loránd*. Número 4. Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría. Budapest, Editio Mediterranea.
- CANET RIVES, INMACULADA (ed.) (2013): *Propuestas didácticas de los jóvenes hispanistas de la Universidad Eötvös Loránd*. Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría. Budapest: Editio Mediterranea.
- FALUBA, KÁLMÁN – HORÁNYI, MÁTYÁS (2010): *Spanyol nyelvtan*. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- FALUBA, KÁLMÁN – MORVAY, KÁROLY – SZIJJ, ILDIKÓ (2011): *Spanyol-magyar szótár*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FALUBA, KÁLMÁN – MORVAY, KÁROLY (1991): *Magyar-spanyol-katalán társalgás*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- GERSE, MÁRIA – SCHOLZ, LÁSZLÓ (1982): *Spanyol nyelvkönyv IV*. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.
- JANCSÓ, KATALIN (2015): *Spanyol nyelv és kultúra tanári hálózati adattár*. Bölcsész és művészetközvetítő tanári hálózati adattárak. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- JANCSÓ, KATALIN (2015): *Spanyol nyelv és kultúra tanári szakirodalmi kalauz*. Bölcsész és művészetközvetítő tanári szakirodalmi kalauzok. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- THORNBURY, SCOTT (2006): *An A-Z of ELT*. <https://scottthornbury.wordpress.com/>



AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN