

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

MOSAICO

REVISTA PARA LA PROMOCIÓN Y APOYO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

31/2013



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

PRESENTACIÓN 3
Peter Slagter

ARTÍCULOS 3
 Canciones de vida y vuelta que perduran.
Enrique Wulff Alonso

La lengua coloquial y la conversación en el aula de ELE. 10
Carolina Suárez Hernán

El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español. 17
M^a Mar Galindo Merino

No te sientas fuera de juego: El componente lúdico en la clase de ELE. 24
Paula Lorente
Mercedes Pizarro

BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO 31
 Nuevos tiempos, nuevas tecnologías, nuevos términos.
Antonio Delgado Torrico

FICHAS 33
 Cuando saber la lengua no es suficiente.
Matilde Martínez Sallés

¿Te gustan los lunes al sol? 37
Sanae El Haji
Mathea Simons

Se permite la copia total o parcial de la documentación siempre y cuando:

- Se cite la procedencia.
- No se proceda a cobro o contraprestación.
- Se informe al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones aparecidas en los artículos de esta revista.

— Ejemplar gratuito —

Mosaico
 Diciembre 2013

Director
 José Luis Mira Lema
 Consejero de Educación en Bélgica
 Países Bajos y Luxemburgo

Coordinadores
 Esther Zaccagnini de Ory
 Ana María Alonso Varela
 Asesoras técnicas

Equipo de Redacción
 Esther Zaccagnini de Ory
 Ana María Alonso Varela
 Eva María Tejada Carrasco

Colaboran en este número
 Enrique Wulff Alonso
 Carolina Suárez Hernán
 M^a Mar Galindo Merino
 Paula Lorente
 Mercedes Pizarro
 Antonio Delgado Torrico
 Matilde Martínez Sallés
 Sanae El Haji
 Mathea Simons

Portada
 Foto del Parque Güell (Barcelona), diseñado por el arquitecto Antoni Gaudí.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
 Subsecretaría
 Subdirección General
 de Documentación y Publicaciones

Edita:
 © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
 Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo
 NIPO: 030-13-334-8
Maquetación, impresión y encuadernación
 Imprenta PAG
 Rue de Birmingham 60-62, 1080 Bruxelles
 Tel.: 02/414.37.34 – Fax.: 02/414.35.05
 Papel reciclado



Cada nueva entrega de *Mosaico* que llega a nuestras manos, gracias a los desvelos y la generosidad de la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, no solo halaga la vista sino que también y, sobre todo, ofrece motivos mil para nuestra reflexión profesional, tanto a los colegas en activo como al ya jubilado compañero que firma estas líneas de presentación. Este su número 31 ofrece contribuciones sobre diversos temas de actualidad permanente.

‘Canciones de ida y vuelta que perduran’, la contribución de Enrique Wulff Alonso, es un cerrado elogio de la lengua que nos une, del idioma y la cultura que unieron a gentes de diferentes cunas y continentes y que sigue siendo la base del contacto entre la cultura de hoy y de todos los tiempos. Enrique Wulff Alonso nos invita a un brindis a los que somos o hemos sido profesores, y que siempre viviremos la gracia de nuestra profesión. Es bueno reflexionar sobre la íntima conexión entre ecos de antes, de clases que nos dieron y lecturas que nos sugirieron nuestros profesores de entonces y la actualidad de nuestros días. La lengua que usamos tiene profundas raíces y una savia permanente, y conviene que nos acordemos de ello y la valoremos siempre.

Carolina Suárez Hernán en su artículo hace hincapié en el hecho de que es verdad lo que todos sabemos intuitivamente o gracias a nuestras lecturas sobre pragmática, pero que parecen conocimientos que quedan sin usar, casi tabú a la hora de trabajar en clase. Cuando nos limitamos a tareas que no nacen de la interacción espontánea nos exponemos a ofrecer una versión seca y estereotipada de la vida que caracteriza la lengua de todos los días. Creo que han cambiado mucho los ejemplos que ofrecen los manuales, gracias a los textos clásicos de Hymes, por citar uno de los padres de la pragmática a los que alude la autora. Al mismo tiempo, con cada generación nueva, comprobamos que la experiencia no pasa automáticamente de los ‘viejos’ a los jóvenes, simplemente porque no hay forma de condensarla en una pildorita que se trague en algún momento de su formación. Amén de otras muchas cosas, la pragmática es una orientación de la que tiene que apropiarse cada nueva generación. Pero convézanse de que leer a Hymes, y a los demás autores que cita la autora, y usar sus reflexiones para diferenciar entre lo que se dice y lo que no, es un auténtico placer.

Quien se dispone a aprender otra lengua se encamina hacia una situación de bilingüismo. Piensa en su lengua materna y tiene que pasar gradualmente a no servirse ya de la suya primitiva sino a pensar, soñar, ver el mundo desde la perspectiva de quienes utilizan la lengua que está aprendiendo. Cuando enseñar lenguas modernas, como en los primeros siglos de ELE (que no se llamaba así, por supuesto), consistía en explicar diferencias entre el latín y el español, lo lógico era servirse de la primera lengua. Con el tiempo y el advenimiento de otras necesidades en los métodos directos, audiolinguales, audiovisuales etc., en clase se intentaba imitar el baño de lengua en que se absorbe la L1, en nuestro caso el castellano. Partir de palabras y nociones gramaticales de la L1 para explicar matices y diferencias de la lengua meta, era declarado tabú: en los enfoques estrictamente orales se decía, por ejemplo, que la grafía de la L1 interfería con la pronunciación de la L2, que los sistemas morfológicos y sintácticos de la L2 difieren de los de la L1, que no podemos asumir que un adjetivo funcione de la misma manera en dos idiomas diferentes, por tanto, enseñar español significaba servirse del español exclusivamente. En los años 60 se contaba una anécdota sobre una colega de una universidad en España que para Semana Santa había conseguido explicar a los alumnos cómo funcionaban los laboratorios de lengua tan promocionados entonces, en español y nada más que español, pero sin haber conseguido nada más... Apócrifa, desde luego, pero la anécdota ilustra los problemas de conciencia creados por las orientaciones metodológicas de entonces y aún de ahora. M^a Mar Galindo dedicó su tesis doctoral a un análisis de las actitudes, inquietudes, miedos y sentimientos de culpabilidad de los profesores de ahora que – ¡anátoma! – se atreven a servirse de la lengua del alumno – *sotto voce* y casi sin querer la cosa -, práctica que puede ser mucho más eficaz que aferrarse a los dogmas, que, aplicados sin paliativos, suelen llevar a graves pecados... Lean una versión de su investigación preparada especialmente para que los colegas de ahora hagan examen de conciencia y se auto-absuelvan si llega el caso.

Pasárselo bien es una de las metas primordiales de una clase de lenguas. Sin esa gracia cuesta mucho más aprender. Uno de los objetivos de Paula Lorente y Mercedes Pizarro es evidentemente crear un espíritu relajado donde la lengua pueda funcionar con toda la chispa de la vida. Ofrecen un detallado análisis y una completísima justificación de por qué dedicar tiempo a jugar en clase no es ‘blasfemar en misa’, como diríamos en holandés, sino todo lo contrario: si no te lo pasas bien, no aprendes, y un juego es equivalente, o muchas veces una actividad de eficacia superior, a la mejor diseñada actividad de libro de texto. La letra con risas entra. Así las cosas, es sorprendente que los juegos en clase aún parezcan

precisar de justificación. Lean este texto y experimenten. Y no se inhiban por el temor a la tan temida desorganización en clase y el descontrol tantas veces alegado como obstáculo definitivo. La interactividad – esas risas que no controla el profesor directamente – tiene una estructura, y unos frutos que al poco tiempo se verán en los momentos menos esperados. La desorganización, mejor dicho la espontaneidad interactiva, es la base de un aprendizaje sólido y duradero, más que muchos ejercicios de manual. Claro, siempre organizada con buen criterio.

Ojalá sirvan estas pocas palabras para empujar al lector a una atenta lectura de los textos que ofrecen sus autores, colegas currantes que se han esforzado para que puedan beneficiarse de su labor otros colegas que trabajan por esos mundos.

Ahora bien, me gustaría unir una reflexión personal a estas palabras. Al leer la invitación que me ha hecho la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo para que yo fuera el que se dirija al lector en estas primeras páginas, la pregunta que me asalta se centra en lo que hace el lector empedernido / colega experto / estudiante en formación con todos estos artículos que se han venido publicando en este número y en los que le preceden. Si hace como yo lo he hecho a lo largo de mi carrera, y no solo frente a los textos publicados en *Mosaico*, lo primero que hace/hacemos es hojear la versión impresa, los textos en la pantalla de un ordenador, leer las contribuciones más afines a las aficiones e intereses de uno, y volver a las tareas de todos los días, ojalá con algo nuevo que se quede pegado en la retina: con algo que se ha añadido a mi repertorio didáctico. Suelo contrastar primero mis hábitos y creencias a la luz de la información ofrecida, y luego tomar una firme decisión: usar las nuevas ideas lo antes posible, y poner a prueba esa experiencia o intuición en una de mis próximas clases y reflexionar acto seguido sobre su resultado. Y luego volver a leer el artículo en cuestión, para ver si me sigue intrigando como en la primera lectura. Leer sin releer no es suficiente.

Sirva, para explicar esto un poco más, una recurrente experiencia y un grato recuerdo de cuando daba clases de lingüística aplicada y didáctica de ELE, a estudiantes holandeses al mismo tiempo que a estudiantes de intercambio: solía hacerles una sola pregunta, con variantes bien es verdad, para iniciar un diálogo sobre el tema que habían preparado para esa clase: ¿en qué sentido puede que haya cambiado este autor tu futuro profesional? ¿Tenemos motivos para hacerle caso? ¿Nos informa exhaustivamente y son acertados sus métodos al plantear el tema y calcular sus efectos?

Me ha parecido siempre que mis estudiantes de intercambio procedentes de otras universidades, españolas entre otras, reaccionaban de forma un tanto distinta a como lo haría un holandés pragmático: no pocas veces se disponían simplemente a resumirme lo que habían leído: “dice este autor que ...” a lo cual los interrumpía yo aclarando que no se preocupasen, que yo había leído el artículo hace tiempo, que lo había incluido en el paquete de lecturas por algún motivo y que para preparar la discusión de ese día lo había vuelto a estudiar. Costaba hacerles ver que leían esa información para decidir si les podía servir de algo, si tenían motivos suficientes para hacerle caso al autor, y si el texto era capaz de influir en sus futuras actividades profesionales. Y que si no les servía, no se molestaran en intentar memorizar el mensaje.

Dicho esto en otras palabras: ¿dónde está el lector de los textos de *Mosaico*? ¿reacciona alguna vez ante la redacción o ante al autor ofreciendo comentarios o críticas, o incluso experiencias personales? ¿se usan estos textos en clase de formación de profesores? si fuera así, ¿en cuáles? Y, ¿con qué manuales, revistas de investigación o textos teóricos se contrastan? ¿se establecen lazos entre estos textos y otros artículos publicados en otros medios de comunicación profesional? ¿cuáles son las impresiones de los lectores cuando discuten entre colegas sobre este material?

Al tiempo de desearle al lector unas horas de fructífera lectura, permítaseme airear mi interés por saber el destino de todos estos desvelos en clases de formación, seminarios de reciclaje y encuentros de profesores a la hora de compartir un café o una caña. Creo que estoy hablando de interactividad entre autores y lectores, entre colegas distantes y próximos y usuarios, todos de este medio, como promotores de nuevas investigaciones y reflexiones compartidas. ¿Quién recoge el guante y describe sus experiencias como lector de *Mosaico*?

Mientras tanto, que disfruten como está mandado.

Peter Jan Slagter

Profesor de la Universidad de Utrecht
y University College Utrecht (UCU)

CANCIONES DE IDA Y VUELTA QUE PERDURAN¹

Enrique Wulff Alonso

Ex-Director del Instituto Cervantes en Londres

Ex-Consejero de Educación en Londres



Enrique Wulff

La palabra es el inicio

En la mayoría de las civilizaciones existen mitos y leyendas que se refieren a una edad de oro de homogeneidad lingüística en la que la lengua original era el don divino por excelencia mientras que la pluralidad de idiomas era un castigo a la soberbia humana. Entre nuestros mitos se cuenta el de las potencias celestiales que alzaban infranqueables barreras para confundir a los hombres e impedir la comprensión mutua que les permitiese la dedicación a empresas que pudieran competir con los habitantes de las alturas.

En la tradición judeocristiana, la confusión lingüística se produce como consecuencia del intento de construir la torre de Babel, que se elevase hasta los cielos. “Yahveh bajó para ver la ciudad y la torre que habían construido los hijos del hombre y se dijo: ‘He ahí que forman un solo pueblo y tienen una misma lengua, ahora ya podrán realizar todo lo que pretendan. Bajemos y confundamos su lengua para que ya nadie pueda entender el habla de su compañero’. Luego Yahveh los dispersó sobre la superficie de la tierra y dejaron de construir la ciudad”².

La presunción humana de llegar a los cielos y alcanzar una fama imperecedera fue aniquilada por el Creador, no por un rayo o un temblor de tierra, como pudo haber hecho, sino precisamente por medio de la palabra, es decir que, una vez más, en principio fue el Verbo³. Y la diversidad lograda, aparente castigo, es tan característica del ser humano como la palabra, que lo diferencia de los demás seres vivientes. Ambas, diversidad y palabra, son en definitiva dones divinos que nos hacen lo que somos.

Un observador extraterrestre que contemplase este planeta se apercibiría de inmediato de un ruido semejante al de una colmena, notaría una energía en movimiento constante: se habla, incluso se escucha, se lee, se mira, se escribe. Anotaría que la palabra es acción y que la acción es palabra, una especie de retroalimentación perpetua. Una aproximación más cercana precisaría el valor de esa palabra: cada ser humano está situado en una cultura, que ha adquirido a través del lenguaje, y por ende, la especie humana tiene lo que se denomina historia porque dispone de este, del lenguaje.

Y tales culturas son visiones del mundo, que se encuadran en categorías gramaticales; cada lengua establece con ellas sus fronteras, pero estas no son infranqueables. Si bien el

1.El presente artículo corresponde a la versión escrita de la ponencia presentada en la XIII Jornada Pedagógica de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, el 20 de abril del 2013.

2. Génesis, 11:5-9.

3. San Juan, 1, 1-4: *In principio erat Verbum, et Verbum erat apud Deum, et Deus erat Verbum.*

principio de relatividad lingüística manifiesta que la misma evidencia física no produce un idéntico cuadro del universo, todo es traducible en alguna medida⁴.

Por otra parte, *La Gramática General y Razonada de Port Royal* (1660), de base lingüística cartesiana, ya nos indicaba que el hombre no es un autómatas (estímulo/respuesta), teoría que con el tiempo se convertiría en conductismo/estructuralismo. En su enfoque sobre el aspecto creador del uso del lenguaje, Chomsky explicaba cómo a partir de unos elementos lingüísticos finitos se puede producir y entender un número prácticamente ilimitado de oraciones: el hombre posee un sistema innato de reglas de lenguaje, una estructura profunda que es común a todos los humanos; lo que varía son solo las estructuras superficiales, que normalmente es a lo que nos dedicamos los traductores, los intérpretes, los profesores de lenguas o los que queremos aprenderlas.

Mucho antes de la modernidad aludida, en pleno siglo XIII, decían Las Partidas, de Alfonso X el Sabio: “Palabra es donayre que los omes an tan solamente et non otra animalia ninguna...”⁵ De nuevo, el Verbo, que estuvo en el inicio de todo, nos indica la igualdad fundamental del ser humano a partir de estructuras superficiales diversas. Al ser precisamente esa diversidad lingüística y cultural, junto con la biodiversidad, patrimonio y garantía de la supervivencia de la humanidad, se hace preciso utilizar el poder taumatúrgico de la palabra para conseguir los vínculos de unión y armonía necesarios para la construcción global de un mundo nuevo, en el que nada que sea humano nos sea ajeno. De ahí el papel fundamental de las lenguas como factores integradores en tal visión, que sumen, no que resten o que diferencien.

Canciones de ida y vuelta que perduran

Y es ahora cuando tenemos que llegar al título: *Canciones de ida y vuelta que perduran*. ¿Cuál es la razón por la que ha sido elegido éste y no otro?

Digamos, en primer lugar, que por ser un endecasílabo; la singular cadencia de este metro, que junto con el octosílabo, es una muestra tan representativa de nuestra lengua, llena de musicalidad cualquier verso o incluso párrafo en prosa de la misma. Y detengámonos un instante en su aparición en las letras castellanas. “*Tarde de verano en los jardines, al arrullo de cantarinas aguas y cobijados*

del estío por la umbría (más endecasílabos), el embajador de Venecia, Navagiero, conversa en la Alhambra con el poeta Boscán”. Tal vez este metro italiano podría introducirse en la poesía en castellano. Y así, por medio de la palabra amiga, Boscán le transmite la sugerencia a su entrañable Garcilaso: “*¡Oh, más dura que el mármol a mis quejas y al encendido fuego que me quemo más helada que nieve, Galatea!*”. Una larga trayectoria que se inicia en el siglo XVI y que impregnará a tantos artífices de la palabra en los siguientes. “*Voto a Dios que me espanta esta grandeza y que diera un doblón por describilla*”⁶. O en pleno siglo XX: “*Me tiraste un limón, y tan amargo, con una mano cálida, y tan pura, que no menoscabó su arquitectura y probé su amargura sin embargo*”⁷. Lo que fue preludeo era también una reiteración de cómo a la savia propia se incorporan elementos nacidos en otros lares, una comprobación más del fecundo mestizaje, término que seguiremos empleando a lo largo de nuestro discurso.

Tras esta música introductoria sigamos por el análisis de los distintos sintagmas del enunciado.

Canciones

Se pregunta el escritor chileno José Donoso: “*¿Los primeros de mi tribu que arribaron, cómo se defendieron del terror en la despoblada tierra americana? ¿Con el hacha y la lanza o comprendieron que también se sobrevive por medio de la copla y la vihuela?*”⁸. La copla, la poesía cantada, eslabones de una cadena que nos enlaza con nuestros centenarios antepasados, los cantos de vida y esperanza, la lengua como poema sinfónico de la creación por la palabra.

Y el castellano, según iba descendiendo por la península, matizaba su severo y seco acento, adquiría otras cadencias más suaves en al-Ándalus, y llegaba a las Islas Afortunadas, que serían último trampolín para que la melodía se incorporase al Caribe y de allí inundase todas las tierras americanas en las que la canción, la música, constituyen el centro de la vida, donde hasta el andar se muda en baile.

De ida y vuelta

Los cantes de ida y vuelta constituyen uno de los palos del flamenco. Para los puristas, o para los enciclopedistas, se trata de “flamenco” pero no de “cante jondo”. Para nosotros, sin embargo, lo que tiene interés es la consideración de su origen. Hubo una primera teoría, luego desechada: Se trataba de aires que llevaban los emigrantes a América y que, después al regreso, volvían a traer con los

Los cantes de ida y vuelta constituyen uno de los palos del flamenco. Para los puristas, o para los enciclopedistas, se trata de “flamenco” pero no de “cante jondo”. Para nosotros, sin embargo, lo que tiene interés es la consideración de su origen.

4. El propio Whorf pudo traducir las vivencias de los indios hopi.

5. *Partida II, Tít.4º*.

6. Miguel de Cervantes, *Al Túmulo de Felipe II*.

7. Miguel Hernández, *El rayo que no cesa*.

8. José Donoso, *Conjeturas sobre la memoria de mi tribu*.

aromas de ultramar. En la actualidad, los especialistas están de acuerdo en que se trata, bien de melodías que marineros y retornados del siglo XIX cantaban con la añoranza de las tierras que habían dejado atrás, bien de creaciones del siglo XX a cargo de populares “cantaores”, que lograban gran éxito con las nuevas formas de cante que evocaban aquella nostalgia de ultramar. Lo que hay que subrayar es que, una vez más, estamos ante nuevos ejemplos de mestizaje; cuando escuchemos guajiras, milongas o colombianas, pensemos que es una cierta América pasada por el tamiz andaluz que se ubicaba en el portal de Cádiz. Un Patrimonio Universal, intangible, como es el flamenco, que adquiere matices americanos. La lengua que nos une a través de los mares que nos separan.

Que perduran

Esas canciones de ida y vuelta, que se iniciaron en un lejano rincón ibérico hace mil años, dejaron su viejo solar castellano y, cual genio que surge de la botella, atravesaron los mares, cruzaron “el charco”, y cubrieron, como idioma de La Mancha, según afortunada expresión de Carlos Fuentes⁹, extensiones inmensas de tierras hasta llegar a convertirse en la lengua más hablada del hemisferio occidental y continuar su crecimiento sin pausa alguna. Gracias a aquel genio viajero, desde Nuevo México a la Patagonia se puede hacer el camino al andar mientras se habla en *román paladino en el cual suele el pueblo hablar con su vecino*¹⁰.

Objetivos de la ponencia

Los objetivos de la presente ponencia es, en cierto modo, crear una especie de cuadro impresionista cuyas pinceladas pretenden servir de sugerencias, una especie de traducción libre de *brainstorming* para:

- Subrayar ciertos valores:

- La universalidad del español, lengua mestiza de convivencia.
- Los trujamanes y los profesores de lenguas.
- En cualquier caso también, el interés de saber más lenguas.

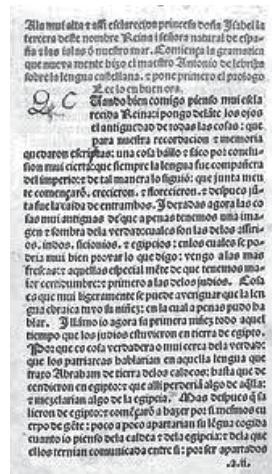
- Ofrecer y compartir ideas, repensando lo que indudablemente se sabe. Si la acción mental se suma y se multiplica por el número de los presentes o de los posibles lectores, tal vez se pudiese llegar a cifras de cierta consideración. Importancia, pues, de la sinergia de ideas. O una forma de tratar de colmar con un esfuerzo colectivo el elemento de *information gap* de toda teoría de comunicación.

- Incitar a la lectura o la consulta de aquello que llame más la atención o en lo que se pueda estar particularmente interesado.

De trujamanes, “lenguas” y profesores

En la extraordinaria diversidad de las sociedades humanas, índice de su riqueza como género, existen unas bisagras culturales, no solo de singular importancia, sino además imprescindibles para el desarrollo armónico de aquellas. La Escuela de Traductores de Toledo, de Alfonso X el Sabio (s.XIII), es un ejemplo sin par para los intercambios y la convivencia. Los trujamanes –término de origen directo del árabe- o truchimanos –mismo origen pero que llega a través del francés- eran los que traducían e interpretaban. Las “lenguas” eran igualmente, en castellano, los intérpretes y traductores. Ya en el primer viaje de Colón lleva éste a Luis de Torres, judío converso, por su conocimiento de idiomas que le facilitase el contacto con los mercaderes que, sin duda, habría en las Indias. Jerónimo de Aguilar es encontrado por Hernán Cortes inmediatamente antes de la conquista de México; como esclavo de los indios durante años en Yucatán había aprendido un dialecto del maya. La aparición de la Malitzin/Doña Marina, de la que un coetáneo afirmaría que después de Dios Nuestro Señor era quien más había contribuido a la conquista de México, con su conocimiento del maya y del nahúatl, conformaría el apropiado binomio para las interpretaciones al castellano que precisaba Hernán Cortés, hasta que la propia Doña Marina llegó a dominar esta lengua.

Se trata de mínimos ejemplos en referencia a la aparición del castellano en aquellas, entonces, alejadas e ignotas orillas. Porque ni los unos entendían a los otros, ni los otros



Prólogo a la gramática de la lengua castellana de Nebrija

9. Carlos Fuentes, *Congreso de la Lengua*, Cartagena de Indias 2007.

10. *ca non so tan letrado por fer otro latino/bien valdrá, como creo, un vaso de bon vino*. La buena recompensa riojana que Berceo demandaba tal vez cambiada ahora por otra de la Rioja de ultramar.

entendían a los unos. Y así ha sido siempre; en mayor o en menor medida, todas las culturas han mantenido algún tipo de contacto con el exterior y ha habido una serie de personas que han actuado como vínculos de unión, *trait d'union*, que han sido y son claves para tal proceso. La historia de la humanidad no se puede explicar sin la gama de contactos que significa, diacrónicamente, la traducción de los saberes acumulados, ni, sincrónicamente, la correspondiente a la relación entre las sociedades contemporáneas, que precisan forzosamente de quienes viertan a su propio idioma lo que en otros se ha manifestado.

Los términos trujamanes, “lenguas”, traductores e intérpretes, podrían ser sustituidos en esta ocasión por profesores de idiomas. Estos últimos son elementos básicos, que han existido siempre, bien para satisfacer una necesidad política, cultural o económica, bien por una curiosidad de lo ajeno, o, podríamos decir, hasta para ocupar de una forma sistemática un tiempo dedicado a una difícil tarea, como es el manejo de otra expresión lingüística.

Los profesores son puentes fundamentales. Quienes de los presentes o de los lectores de estas líneas hayan hecho el Camino de Santiago, piensen hacerlo o incluso conozcan su recorrido, podrán constatar que sin puentes no hay camino, que para llegar a la meta se precisa de una estructura de comunicación. Es idéntica la situación con las diversas culturas, que, por definición, precisan de intermediarios especialistas; y aquí es donde exactamente juegan su papel los profesores, que son quienes abren las ventanas y establecen los puentes necesarios. En la inevitable e interesante evolución de las palabras no estaría de más resaltar la curiosa diferencia entre construir puentes y pontificar, peligro este último latente para quienes se sientan en cátedra o se sitúan en estrado. Debemos subrayar, sin pausa, que el profesor es una pieza fundamental en la comprensión internacional, un factor clave para facilitar que las lenguas sean instrumento de paz, no armas arrojadas que terminan por convertirse en *boomerangs* que vuelven inevitablemente a su punto de partida.

Como última referencia a los profesores, digamos que parte de los presentes, o de nuestros lectores, nacieron, o “nos nacieron”, por así decir, con la lengua que enseñamos, y de esta forma empezamos a quererla como nuestra propia *Weltanschauung*, nuestra visión y actitud vitalista ante la existencia; era como un camino marcado desde la cuna. Pero hay otros muchos, aquí o por doquier, a los que

queremos prestar homenaje, que en uso de su libertad decidieron transformar su afición en oficio y convirtieron así la virtud en necesidad. Tal vez tengan más capacidad de construir puentes o, al menos, utilizando un símil futbolístico, les puede resultar más fácil hacerlo al jugar el partido en casa. Nos permitimos darles las gracias por la opción que adoptaron.

Paradigmas de lenguaje y convivencia

La esencia de todas las lenguas es la comunicación y, por ende, el diálogo. Con referencia a la nuestra, es ahora cuando nos corresponde hacer mención de algunos momentos estelares en los que aquel diálogo ha brillado con más fuerza en el horizonte de la cultura hispana. Nada más simbólico que los dos caballeros, cristiano y musulmán, que juegan al ajedrez¹¹, unidos por reflexión que los enfrenta, en la corte de Alfonso X, el Sabio. Y es emblema y símbolo, tanto por lo que implica en cuanto a que las creencias religiosas pueden vivir al unísono¹², como por ser modelo de la labor erudita de un monarca que introduce en occidente la sabiduría milenaria de oriente. Puede añadirse también en este caso que el término ajedrez procede del árabe, que, a su vez, lo tomaría del sánscrito.

El crisol en el que se va elaborando el castellano, junto con su cultura, posee procedencias múltiples y significa, por esencia, diálogo y, por necesidad incluso, convivencia y tolerancia. En la agitada época medieval hay variados ejemplos que son índices de la afirmación precedente. Otro sabio, judío ahora, Maimónides (1135-1204), buena parte de cuya obra está escrita en árabe, podría habernos dejado la expresión castellana: *mantenerse en sus trece*, para indicar que nos mantenemos firmes sin variar nuestras opiniones. Procedería de sus comentarios a los 13 dogmas fundamentales de la Mishná. Un gran rabino de Aragón, Abraham Crescas, a finales del siglo XIV escribe en castellano la refutación del dogma cristiano, el dominante en su tiempo. El broche final de estas breves alusiones podría ser una figura que encarnaría tal cruce y mestizaje de culturas: Salomón Haleby/Pablo de Santa María (1350-1435), rabino primero y obispo después, que escribe en hebreo, latín y castellano.

Diálogo y convivencia surgen también en los máximos momentos de esplendor cuando, por fortuna, la lengua española cruza los mares para convertirse en universal. En aquel año de 1492, de singular memoria, para bien en

11. Alfonso X el Sabio, *Libro de ajedrez, dados y tablas*.

12. Uno de los lemas de Hans Küng es que no puede haber paz entre las naciones sin paz entre las religiones, ni paz entre las religiones sin diálogo entre las mismas.

ocasiones, para mal en otras, Elio Antonio de Nebrija presenta a la Reina Isabel la primera gramática de la lengua. Con anterioridad a tal ocasión ella le había demandado que para qué podía aprovechar aquel libro en lengua vulgar. El Obispo de Ávila, Fray Hernando de Talavera, luego primer arzobispo de Granada, que estaba presente en la entrevista, se había encargado de la respuesta, que luego Nebrija citaría tras añadir que la lengua es compañera del Imperio: “Después de que su Alteza tenga bajo su yugo a muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, recibirían las leyes de los vencedores y con ellas nuestra lengua. Por esta mi Arte podrían venir en el conocimiento de ella, como ahora aprendemos el arte de la gramática latina para aprender el latín”¹³. Pues bien, los misioneros españoles que van a las recién descubiertas Indias se encargarán de dar el mentís a tal afirmación.

La lengua no es obligada compañera del imperio, es un instrumento de comunicación, de diálogo, no de imposición. Si predicán la Buena Nueva del Evangelio en castellano, los indios considerarían que aquél era el mensaje del Dios de los conquistadores, no el de todos los seres humanos. Los misioneros aprenden las lenguas indígenas, son ellos quienes las codifican, son ellos quienes las preservan para la posteridad. Hay algunos que llegan hasta un extremo: no enseñar el español a los guaraníes. Decía Humboldt que todo lo que sabemos de aquellas lenguas se lo debemos precisamente a los misioneros, que llegan hablando castellano, que de inmediato cambian su perspectiva, y que terminan por dominar por completo las culturas y los idiomas de aquellos a los que se decía “descubiertos”. La larga tradición de convivencia de nuestra lengua, soterrada tanto tiempo por períodos de pensamiento único y de crispación, continuará brotando constantemente a la superficie a través de erasmistas, de reformadores, de teólogos creadores del derecho de gentes, de ilustrados, o de liberales, hasta configurarse en la actualidad como elemento indiscutible propio, en ambos lados de los océanos, y más allá, gracias a la democracia generalizada en nuestros continentes.

De libertad y libertadores

Si hubiera que escoger algunos momentos estelares de la humanidad a comienzos de la Edad Moderna, es muy probable que éste fuera uno¹⁴: en 1511, Fray Antonio de Montesinos pronunciaría en La Española su célebre y emocionante Sermón de Adviento¹⁵ destinado a los

colonizadores: “¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras?...¿Estos no son hombres?...¿No tienen ánimas racionales?”. Un canto a la libertad frente a la injusticia, la primera proclamación de los derechos humanos en América.

Decía Uslar Pietri¹⁶ que la batalla de Villalar (1521) había sido más importante para América que la de Carabobo (1821), en la que se afianzaría la independencia venezolana. En aquella, los comuneros verían derrotadas sus aspiraciones de respeto a las libertades tradicionales, un atisbo de democracia *avant la lettre*, por las tropas de un monarca que imponía su férreo absolutismo; de esa forma la representatividad popular no pudo viajar oficialmente a América en tal momento; tendría que esperar a que se gestase incluso más allá de los tres siglos transcurridos entre ambas efemérides. Es probable, sin embargo, que aquel espíritu llevado por tantos que iban en busca de un mundo nuevo y mejor, sí viajase en los galeones.

La lengua castellana habría sido primera página de los periódicos, y *prime time* en televisión, en el gran debate en Valladolid de mediados del siglo XVI. Los medievales títulos alegados para la conquista son ilegítimos, ni el Papa ni el Emperador son señores de este mundo y carecen por tanto de la capacidad jurídica para conceder América a los españoles. La Escuela de Salamanca, encabezada por Fray Francisco de Vitoria, crea el Derecho de Gentes, el Derecho Internacional, que se basa en el Derecho Natural y que tiene como fundamento la libertad personal, la propiedad y la nacionalidad independiente¹⁷. Se produce el hecho insólito, y sin parangón, de que un país que conquista, que abre las puertas a un mundo nuevo, se pregunta si es lícito lo que está haciendo, y se responde que no lo es en cuanto a las premisas invocadas.



Montesinos

13. Elio Antonio de Nebrija, *Prólogo de la Gramática de la Lengua Castellana*.
14. En sus *Momentos estelares de la humanidad, catorce miniaturas históricas*, Stefan Zweig sólo menciona de esta época el descubrimiento del Mar Pacífico en 1553 por Núñez de Balboa.
15. Impactante el sonoro verbo castellano del video de este Sermón realizado por los dominicos de Venezuela en YouTube.

16. Uslar Pietri, *La otra América*.

17. Francisco de Vitoria, *De potestate civili* (1528). Hugo Grocio, *De iure belli ac pacis* (1625), cita con frecuencia a Fray Francisco y a la Escuela de Salamanca y contribuye a la difusión de sus planteamientos por toda Europa.

Con ser importante lo que acabamos de presentar en el presente epígrafe, es probable que lo sea todavía más, bajo un punto de vista exclusivamente lingüístico, la aparición del término “liberal”¹⁸, en connotación política, en Inglaterra y, de hecho, en toda Europa. Lo introduce Southey, poeta laureado, del grupo de los *Lake Poets*, hispanista además, que en la segunda década del siglo XIX, explica en su país cómo frente a los “serviles”, partidarios de la monarquía absoluta, hay un grupo de españoles de las Cortes de Cádiz que se denominan “liberales”, es decir, partidarios de la libertad a tenor de la Constitución de 1812. Creemos que es significativo que las libertades, la libertad, tanto tiempo oprimidas por superestructuras rígidas, emerjan constantemente a lo largo de la historia y den a luz en este caso a una nueva acepción de un antiguo término, vino viejo en odres recientes.

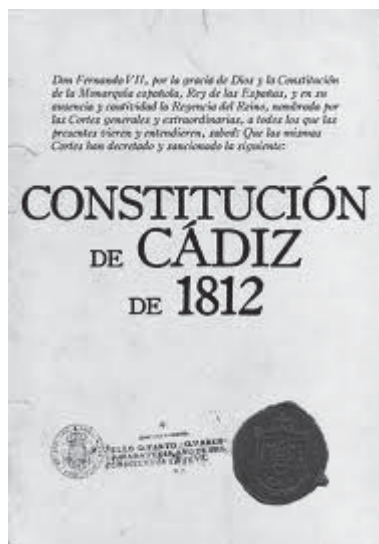
Y de lo anterior no hay más que un paso, aunque sea atravesando los mares, para llegar a la gesta de los Libertadores por excelencia, que utilizan esta lengua para liberar a sus pueblos oprimidos luchando por las raíces tradicionales de la libertad, la independencia, la solidaridad y el derecho de gentes.



Enrique Wulff impartiendo la conferencia

Y es lengua de utopía

Y lo es en las dos posibles etimologías de la palabra: lugar que no existe/lugar feliz. El país imaginario al que siempre queremos dirigirnos. Tomás Moro coloca la Utopía en América; Francis Bacon hace que sus habitantes hablen español¹⁹. Dice Don Miguel de Unamuno que esa es la lengua en que a Cervantes Dios le dio el Evangelio del Quijote. Y así llegamos a ella, que absorbe el quijotismo, como filosofía de idealismo, de libertad, de inmortalidad. La lengua de la Mancha, el más grande país del mundo. Quien surgió de nuestra tribu, en una pequeña península euroasiática, no sólo cruzó los mares para allí asentarse con fuerza²⁰, sino que se convirtió en Patrimonio de la Humanidad. *Rey de los hidalgos, señor de los tristes*²¹, Don Quijote como emblema, memoria y reflexión que impregna la lengua que le vio nacer. Y por si alguno no sabe el final de la película, no se preocupen, Don Quijote no muere: *Señores, vámonos poco a poco pues ya en los nidos de antaño no hay pájaros hogaño*²². Quien muere es Alonso Quijano el Bueno. Don Quijote no murió, ha seguido reencarnándose en todos aquellos que han luchado por un ideal, por la utopía, y la lengua que habla, a la que acompaña



Constitución de Cádiz

18. Es curioso como este término se comenzó a utilizar despectivamente, como ha ocurrido tantas veces, por ejemplo *Lake Poets*, o los *gueux*, en este caso por los *tories*, los conservadores, frente a sus enemigos políticos, los *whigs*, que terminaron por adoptarlo y convertirlo en la nueva denominación del partido. El adjetivo *liberal* ya existía en inglés, aunque sin relación con la política.

19. Francis Bacon, *The New Atlantis*.

20. Pasó su obra y no su autor. Por dos veces Cervantes solicitó ir a las Indias y en ambos casos su demanda fue menospreciada. Tal vez tengamos que alegrarnos, ¿qué hubiera ocurrido si se lo hubieran permitido?

21. Rubén Darío, *Letanías de Nuestro Señor Don Quijote*.

22. Cap. LXXIV, 2ª parte.

su poderoso brazo, seguirá apareciendo en cualquiera de los episodios siguientes de nuestra pequeña vida.

Mestizaje, solidaridad y más América

Estamos hablando de una lengua que es denominador común de un abigarrado conjunto humano, mezclado y multicolor, formado por más de una veintena de países, en los que cada uno posee su propia constelación de contactos, lo que produce un efecto multiplicador en el desarrollo de un idioma y de sus múltiples y variadas culturas. Partimos ahora de lo que un ilustre intelectual y político venezolano²³ denominaba “El trípode un trípode”, donde a la trilogía de Don Américo Castro, judíos, moros y cristianos, se añadía otro soporte y constituyente, blancos, negros e indios. Y no hablamos de razas puesto que la humanidad es solo una, ya de por sí de inextricable mezcla, hablamos de lo que cada colectivo aporta a la común riqueza de culturas, de convivencia, de tolerancia y de solidaridad. Tal vez fuera de interés señalar, en el sentido de lo que exponemos, que el *Bureau of Census* de los Estados Unidos utiliza el término hispano como aglutinante cultural, no racial.

Si fuera cierta la aseveración tantas veces repetida de que *mi patria es mi lengua*, nos encontraríamos con una patria lingüística, una nación de muchos estados, también indicada por el mismo pensador venezolano arriba mencionado, en la que la lengua, plena de múltiples cadencias superficiales, configura una unidad global de comprensión profunda para una comunidad de pueblos que se enfrentan a la vida con una similar visión en cuanto a los valores que le dan sentido.

Si la partida de nacimiento de esa lengua se puede encontrar en San Millán de la Cogolla, en las Glosas Emilianenses, no hace más que mil años, en un entorno que en el que sirvió de *koiné* entre antiguos castellanos, vascos y judíos, para los que el latín vulgar estaba dejando de ser comprensible, su aventura ultramarina lo seguirá confirmando como vínculo de otros pueblos y de otras lenguas.

Es simbólico que el *miramiento y cuidado* que Juan de Valdés²⁴ preconizaba en el siglo XVI para el uso de la lengua y que la Real Academia se encargaría de consolidar y poner en práctica a comienzos del XVIII, fuese también punto de partida para que, en este caso, un presidente de México, a mediados del XX, promoviese la creación de las Asociaciones de la Lengua Española, entre cuyos múltiples frutos destaca el que ya es el Diccionario de la Lengua

Española, obra conjunta de las 22 Academias de la Lengua, bajo el impulso de la Real Academia Española.

Sí, el español es un idioma más entre las seis mil lenguas que se esparcen a lo largo y a lo ancho del mundo, pero hemos querido presentarlo como lanzadera que puede contribuir a tejer el inmenso tapiz de solidaridad humana en el que lo fundamental es lo que une, y lo accesorio es lo que separa.

El español es una lengua de presente y de futuro en cuyo desarrollo quizá podamos encontrar, o inventar en el mejor sentido del término latino *invenire*, elementos para una mejor, quizá más vital, más alegre y más atractiva convivencia en la sociedad. Dentro del mosaico de la vida cotidiana, sería nuestra aportación lingüística a paradigmas de vida en común deseables, a la creación en la realidad de un país imaginario, el nuestro.

Lo que había comenzado como canciones de ida y vuelta que perduran, lo finalizamos ahora con esta magnífica sinfonía del español, que desde aquellos antiguos solares ibéricos, un día atravesó los mares para convertirse en universal. Quizá sea simbólico que Colón en su tercer viaje, al llegar por vez primera al continente y tocar las bocas del Orinoco, creyera que había encontrado el Paraíso.

Por último, y para concluir, como si estas *Canciones de ida y vuelta que perduran* fueran también una ofrenda musical, queremos convertirlas además en un brindis muy especial dedicado a los profesores que enseñan nuestra lengua y que constituyen un factor esencial y determinante en su difusión *urbi et orbi*. Si en el inicio estaba la palabra, también lo está en el final. Por ustedes, profesores, que son los portadores de la palabra.

23. Roy Chaderton-Matos. Conferencia en el Instituto Cervantes de Londres, 28-01-1999.

24. Juan de Valdés, *Diálogo de la lengua*.

LA LENGUA COLOQUIAL Y LA CONVERSACIÓN EN EL AULA DE ELE

Carolina Suárez Hernán

Ciese-Comillas Fundación Comillas

suarezc@fundacioncomillas.es

La conversación coloquial constituye todavía hoy uno de los aspectos más desatendidos de la enseñanza de español como lengua extranjera a pesar de que expertos y no expertos están de acuerdo en considerar este tipo de interacción como la esencia de la comunicación y de que consideramos que alguien domina un idioma cuando es capaz de conversar con hablantes nativos. En este artículo reflexionaremos sobre los motivos por los que la enseñanza de la competencia conversacional es aún una asignatura pendiente y aportaremos una propuesta didáctica como ejemplo de actividad que puede contribuir a subsanar esta carencia.



Marco teórico

La lingüística teórica proporciona los elementos que la lingüística aplicada y, más concretamente, la enseñanza de idiomas utiliza en el desarrollo de los distintos métodos y enfoques. El enfoque comunicativo se ha servido de forma exitosa de los conceptos elaborados por las disciplinas que se han ocupado del uso real de la lengua y de una aproximación al concepto de comunicación que añade complejidad a la idea de transmisión y recepción de mensajes. La pragmática es el marco en el que se inserta el enfoque comunicativo; esta corriente es, más que una subdisciplina lingüística, un punto de vista diferente a la hora de estudiar cualquier aspecto de la lengua y la comunicación. Igualmente, el interaccionismo simbólico, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso y la etnometodología contribuyen al estudio del uso de la lengua y del funcionamiento de la comunicación.

No es nuestra intención realizar una revisión exhaustiva de los conceptos elaborados por la lingüística externa ya que no es el objetivo propuesto, solo seleccionaremos aquellos conceptos que tienen una aplicación fundamental en la reflexión sobre la interacción comunicativa por parte del profesor de ELE y en el desarrollo de la competencia conversacional. Lógicamente, el primer concepto que hemos de destacar es el de competencia comunicativa, elaborado por Hymes, y piedra angular del enfoque comunicativo (Hymes, 1995, pp. 27-46).

La competencia comunicativa ha sido desarrollada desde la etnografía de la comunicación y, posteriormente, por autores especializados en la didáctica de las lenguas. El concepto se ha desglosado en varias subcompetencias: gramatical, discursiva, sociolingüística, estratégica, sociocultural.

En este recorrido, destacamos la figura de Erving Goffman por su importancia en el desarrollo de otras teorías y conceptos como, por ejemplo, el principio de cortesía y el principio de cooperación. “Cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos” (Goffman, 2001, p. 29). Goffman plantea la idea de que la interacción social es una suerte de representación teatral en la que los individuos presentan su imagen personal y pública para que esta sea valorada y salga reforzada. Así mismo, Goffman habla de procesos de ritualización para referirse a todos aquellos elementos tanto verbales como no verbales que adquieren progresivamente una función comunicativa especializada en el desarrollo de las interacciones. Siguiendo este razonamiento, podemos plantear la conversación coloquial como un juego ritual en el que cada interlocutor desempeña el papel que le corresponde y lleva a cabo acciones reguladas y esperadas en cada contexto. Por tanto, la conversación estaría llena de elementos que no corresponden tanto a un proceso creativo como a una repetición de elementos fijados por normas (Moreno Fernández, 2005, p. 166).

Las disciplinas de las que nos ocupamos han desterrado el planteamiento de la comunicación en términos de correspondencias entre formas y significados; esto es, lo que Antonio Briz llama la ruta lingüística de codificación y descodificación. Los participantes en un acto comunicativo ponen en marcha un mecanismo de ostensión e inferencia, que constituye la ruta pragmática. Ambos mecanismos están conectados por el contexto, “puente a través del cual se logra pasar y atravesar lo dicho hasta llegar a la interpretación exacta de cualquier enunciado” (Briz, 2002, p. 9).

La teoría de la relevancia, elaborada por Dan Sperber y Deirdre Wilson, y el principio de cooperación, de Paul Grice, son explicaciones del proceso de interpretación de los enunciados. El principio de pertinencia guía el comportamiento comunicativo y orienta la mente de los hablantes a hallar la máxima información a partir de los estímulos ostensivos que recibe. El concepto de cooperación plantea que existen principios y pautas compartidos por los participantes de una interacción que gobiernan su desarrollo. Esto es, los participantes en una interacción comunicativa aceptan respetar una serie de normas y cooperar para alcanzar la eficacia comunicativa. Sebastián Bonilla Álvarez revisa el concepto de cooperación desde la perspectiva de la Teoría de los juegos y afirma que en una conversación los participantes se guían más por la optimización del egoísmo que por la cooperación altruista. Desde esta óptica, “una conversación es una secuencia de interacciones conflictivas resueltas de manera cooperativa” (Bonilla, 2007, p. 43).

Por último, destacamos los estudios sobre la cortesía, que complementan todo lo expuesto hasta ahora para nuestra aproximación a las interacciones comunicativas conversacionales. La cortesía regula la distancia social, pone de manifiesto las relaciones de poder y de solidaridad y, sobre todo, protege la imagen de los participantes de posibles agresiones o cuestionamientos.

El análisis de la conversación

El análisis de la conversación tiene su origen en la etnometodología, iniciada por Harold Garfinkel y Harvey Sacks, que se centra en el estudio de los patrones de comportamiento de una comunidad y su manifestación en la conversación. En el ámbito hispánico, destacan los trabajos de Antonio Briz

(1998) y su grupo de investigación, Va.Es.Co, Amparo Tusón (2010) y José Portolés (2007), entre otros.

Esta disciplina realiza, en primer lugar, una caracterización fonética, morfosintáctica y léxica del registro coloquial en relación con los contextos de aparición. Pero, principalmente, el análisis de la conversación lleva a cabo una exposición de los rasgos definitorios de la conversación coloquial atendiendo a los elementos que intervienen en la situación comunicativa y aquellos que se relacionan con los participantes. Igualmente, se presta especial atención a la negociación del significado y de la imagen personal en la interacción, para lo cual se manejan los conceptos de intención comunicativa e inferencia así como los principios de cortesía y cooperación.



Carolina Suarez durante la presentación de su ponencia

El análisis de la conversación analiza la estructura interna de los intercambios comunicativos de carácter conversacional, tales como las intervenciones, las secuencias, los turnos de palabra, los silencios, las respuestas mínimas y otros elementos relevantes. Desde esta perspectiva, la conversación se concibe como un proceso lingüístico, psicológico y social en el que se ponen en marcha estrategias orientadas a la consecución de fines como puedan ser estrechar lazos interpersonales, mantener la imagen personal a salvo de agresiones, llegar a acuerdos o conseguir reacciones de los interlocutores, entre otros (Tusón, 2010).

La interacción conversacional posee una macroestructura u organización general a partir de las relaciones entre las secuencias temáticas. Esta estructura puede dividirse de forma básica en tres secuencias: una secuencia de apertura en la que

tienen lugar los rituales de acceso, de preparación y de orientación de la conversación; una o varias secuencia que forman el núcleo de la interacción

La conversación responde a las características de una negociación y, por tanto, cooperación y estrategia son nociones fundamentales para comprender su naturaleza.

y una secuencia de cierre, que puede tener gran complejidad en diferentes idiomas en la que se produce el fin de la conversación y los rituales de despedida. Por otro lado, la microestructura se articula a partir de los enunciados individuales y sus relaciones. El intercambio, unidad mínima de la conversación, está compuesto por dos o más intervenciones, que tienen lugar mediante la alternancia de turnos.

La conversación responde a las características de una negociación y, por tanto, cooperación y estrategia son nociones fundamentales para comprender su naturaleza. Precisamente, son las estrategias de cooperación y de cortesía los elementos que constituyen el mayor obstáculo en la conversación intercultural. La interacción verbal es un hecho pautado socioculturalmente, esto es, el comportamiento de los participantes está codificado y regulado de acuerdo a principios que varían de una cultura a otra. Si tomamos esta idea como punto de partida para nuestra reflexión, podemos proponer un acercamiento etnográfico a la conversación coloquial y tratar este aspecto como un contenido cultural como se verá más adelante.

La competencia conversacional

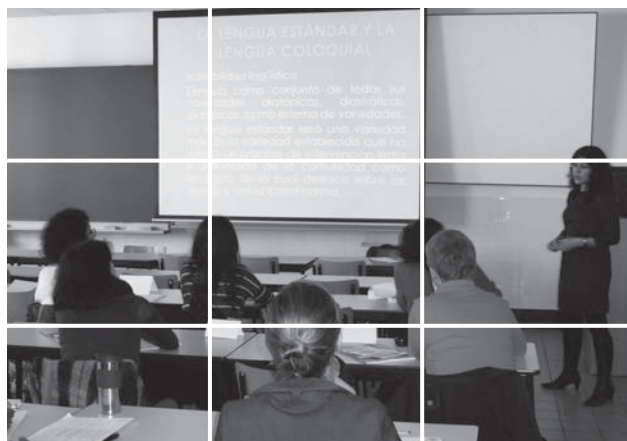
Los estudios relacionados con el análisis de la conversación son relativamente recientes y, por tanto, la necesaria *pedagogización* de las teorías y su tratamiento en la lingüística aplicada aún están en desarrollo. No obstante, la enumeración y descripción exhaustiva de las características de la conversación coloquial están a disposición del profesor de español en diversas fuentes. Tomando como referencia a Antonio Briz, la conversación coloquial se caracteriza por su oralidad, inmediatez, espontaneidad e informalidad. Igualmente, esta modalidad de interacción verbal tiene lugar con una finalidad interpersonal y una relación de igualdad entre los participantes que determinan la alternancia de turnos y la temática no especializada (Briz, 1998).

La competencia conversacional en L2 es el conjunto de estrategias necesarias que el aprendiente debe adquirir para participar en conversaciones con hablantes nativos

sin que se generen tensiones. El Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER) no trata la competencia conversacional de forma

específica sino que reparte las estrategias que le competen entre la competencia sociolingüística y la competencia pragmática que, a su vez, se subdivide en competencia discursiva, funcional y organizativa. La competencia conversacional está integrada por múltiples elementos que integran todos los aspectos de la competencia comunicativa. Así, por ejemplo, la conversación eficaz requiere conocimientos socioculturales, pragmáticos, discursivos, funcionales y, por supuesto, lingüísticos.

Los investigadores adoptan posturas dispares con respecto al desarrollo de la competencia conversacional. Por un lado, algunos consideran que esta competencia no puede enseñarse de forma explícita y que su aprendizaje se produce por un trasvase de los conocimientos en lengua materna a la lengua meta. Por otro lado, se encuentran aquellos que creen que las características esenciales de la conversación coloquial deben enseñarse de forma directa (Cestero, 2005, p. 73).



Carolina Suarez durante la presentación de su ponencia

Las clases de conversación están orientadas a hacer hablar al alumno para practicar estructuras gramaticales o funciones comunicativas. Se trabajan principalmente las interacciones institucionalizadas como debates o entrevistas e interacciones transaccionales como intercambios en tiendas, peticiones de información, consultas médicas, etc. Así mismo,

el profesor fomenta el intercambio de información para realizar tareas y propicia situaciones para que el aprendiente exprese gustos, preferencias y opiniones sobre diversos temas. Por supuesto, entendemos que esta práctica oral es muy útil para la interiorización de las estructuras y elementos de la lengua meta. No obstante, las interacciones conversacionales quedan relegadas a un segundo plano debido a la dificultad de llevar al aula la falta de planificación, la naturalidad y el carácter informal e interpersonal de la conversación coloquial.

Por ello, consideramos que los principios que rigen las interacciones conversacionales y las estrategias que integran la competencia conversacional en la lengua meta deberían ser enseñados de forma directa y tratarse explícitamente como contenidos culturales. En primer lugar, es conveniente que se realice en el aula una reflexión sobre la esencia de la conversación partiendo de los conceptos expuestos anteriormente para tomar conciencia de la complejidad de la comunicación y de todos los factores implicados. Igualmente, los elementos que intervienen en la comunicación interpersonal pautados socioculturalmente deben ser observados y descritos a través de material procedente de la televisión, el cine u otras fuentes. El comportamiento comunicativo en la lengua meta puede ser examinado a la luz de las máximas conversacionales, de la comunicación no verbal y, principalmente, del análisis de la conversación. La construcción del sentido en el proceso de la interacción comunicativa varía de cultura a cultura y su observación contrastiva puede suponer un apoyo a la interiorización de las pautas de interacción e interpretación.

La etnografía de la comunicación toma como objeto de análisis la comunidad de habla, que se caracteriza porque sus integrantes comparten el conocimiento de las normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de endoculturación. Por tanto, estas normas comunicativas propias de una comunidad deben aprenderse para participar de forma eficiente en las conversaciones con hablantes nativos en la lengua meta. Ángels Oliveras Vilaseca afirma que los modelos de enseñanza de lenguas no son suficientes para solucionar las dificultades que origina la falta de competencia sociocultural (Oliveras Vilaseca, 2000, 28).

La enseñanza explícita de los distintos estilos comunicativos y de las pautas de interacción de la cultura meta propicia el marco adecuado para el desarrollo de las estrategias propias de la competencia conversacional. La cultura española se caracteriza por pertenecer a aquellas en las que la mayor cantidad de información se encuentra en el contexto y hay muy poca información explícita transmitida en el mensaje. Este rasgo es propio de culturas policrónicas y de contacto en las que la densidad de los lazos en las redes sociales convierte la información compartida o atribuida en un elemento determinante en la comunicación. El profesor de idiomas debe evitar, lógicamente, tanto las generalizaciones basadas en tópicos como el etnocentrismo y ofrecer, en la medida de lo posible, una información objetiva y variada a partir de los contenidos culturales.

La enseñanza explícita de los distintos estilos comunicativos y de las pautas de interacción de la cultura meta propicia el marco adecuado para el desarrollo de las estrategias propias de la competencia conversacional.

Propuesta didáctica para la conversación coloquial

Como ya se ha explicado, las pautas de interacción en la conversación se encuentran condicionadas por factores culturales y pueden variar sustancialmente. Por tanto, creemos que la competencia conversacional no debe dejarse aparte confiando en la transferencia de las habilidades comunicativas de la lengua materna a la lengua meta.

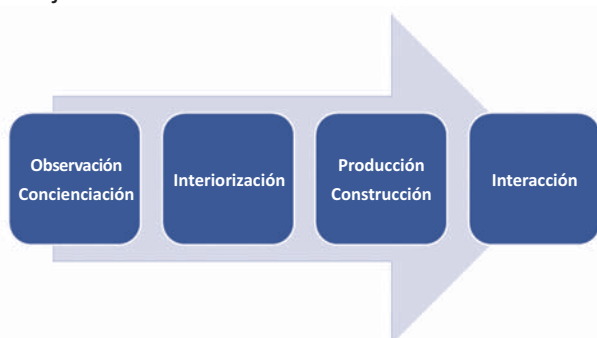
La enseñanza directa puede centrarse en aquellos aspectos que suscitan mayor choque cultural como, por ejemplo, todo lo referente a la cortesía, la imagen personal y los segmentos más ritualizados de la comunicación. Entre las estrategias que pueden y deben tratarse están las relacionadas con el funcionamiento de la alternancia de turnos; esto es, los momentos pertinentes para el cambio de turno, mecanismos de toma de turno y estrategias de codificación e interpretación de turnos colaborativos e interruptivos. Del mismo modo, pueden ser objeto de estudio las estrategias vinculadas a la secuencia marco de apertura y la de cierre así como las técnicas de introducción, orientación, desarrollo o cierre de un tema.

El comportamiento comunicativo en la lengua meta puede ser examinado a la luz de las máximas conversacionales, de la comunicación no verbal y, principalmente, del análisis de la conversación.

Los rasgos característicos del registro coloquial pueden enseñarse a partir de documentos auténticos y del tratamiento de los diversos corpus a los que el docente puede tener acceso. El registro adecuado en la conversación coloquial no se corresponde con la lengua estándar pero es “el uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación” y sus constantes textuales, retóricas y léxicas están suficientemente estudiadas (Briz, 2010, p. 29). El trabajo en el aula con conversaciones reales permite la observación de recursos característicos de estas interacciones como la intensificación, la atenuación, la metáfora o el uso de los marcadores conversacionales.

Los ejercicios tienen que estar orientados a fomentar la observación del discurso conversacional y de las convenciones que rigen la conversación como hecho social. La concienciación de todos los elementos expuestos y su interiorización debe ir seguida por la práctica guiada y semidirigida de intercambios mínimos, secuencias de apertura, de cierre, fórmulas ritualizadas, turnos colaborativos, etc.

Por último, tienen lugar las prácticas libres más creativas en las que la competencia estratégica cobra especial importancia. Según Lyle Bachman, la competencia estratégica integra la habilidad lingüística comunicativa y proporciona los medios para relacionar los conocimientos lingüísticos con el contexto (Bachman, 1995). Es, por tanto, la capacidad para poner en práctica la competencia en un uso contextualizado y se manifiesta como el aprovechamiento de los recursos verbales y no verbales que posee el hablante en una situación determinada para alcanzar la mayor eficacia. Existen diversas estrategias para la práctica de la interacción oral y de la mayoría de los intercambios comunicativos orales pero la conversación informal, como ya se ha expuesto, plantea una mayor dificultad por su carácter inmediato y espontáneo. Las prácticas de la interacción conversacional deberán incidir en el desarrollo de la competencia estratégica ya que es el aspecto menos trabajado en las clases de conversación.



La dramatización y la simulación son actividades muy arraigadas en las clases orientadas a la práctica oral de manera más planificada y dirigida o más libre (Arroyo Amaya, 2003). La dramatización se ajusta perfectamente a la práctica de interacciones transaccionales y conversacionales, sobre todo las más ritualizadas. Por otro lado, las virtudes de la explotación didáctica del texto teatral para el desarrollo de todas las vertientes de la competencia comunicativa y, en especial, de la competencia cultural han sido destacadas ya y son muchas las experiencias que se han descrito en esta línea (Hidalgo Martín, 2012; Arroyo Amaya, 2003). El carácter lúdico y motivador del teatro es un argumento sólido para su uso docente pero, además, los aspectos paralingüísticos, quinésicos y proxémicos pueden tratarse de forma explícita pero contextualizada (Santos, 2010). El teatro favorece también el trabajo en grupo, lo que refuerza la cohesión del grupo y potencia la autoestima y la creatividad.

La vertiente coloquial y la interacción conversacional pueden introducirse mediante las técnicas de improvisación teatral que permiten la puesta en marcha de todas las estrategias de optimización de los recursos lingüísticos y comunicativos.

El juego dramático crea una predisposición para la adquisición de nuevos patrones comunicativos y la negociación intercultural y permite la observación con cierta distancia del comportamiento comunicativo. Esta última cuestión propicia también el enfoque de las destrezas sociales y el desarrollo de la competencia intercultural. Así mismo, la vertiente coloquial y la interacción conversacional pueden introducirse mediante las técnicas de improvisación teatral que permiten la puesta en marcha de todas las estrategias de optimización de los recursos lingüísticos y comunicativos.

La improvisación teatral es una técnica escénica que permite contar historias que se generan de forma espontánea en el momento de la dramatización. Esta práctica, concretamente la improvisación pública, consiste en la creación del título, las coordenadas espacio-temporales, los perfiles de los personajes, las relaciones entre interlocutores, a partir de las decisiones de los espectadores o de la selección

aleatoria de unas tarjetas y las historias se generan en el momento de la actuación. Así, tendremos en cuenta la intención comunicativa y todos los otros elementos que el hablante moviliza en su competencia comunicativa.

Algunos autores señalan cómo la improvisación teatral permite desarrollar ciertas habilidades en la actuación a la vez que promueve la creatividad (Geirola, 2008, p. 27). De hecho, la improvisación ha resultado efectiva en otros campos como el terapéutico y el ámbito de comunicación en los negocios. Por ello, creemos que esta técnica responde a las necesidades en el desarrollo de la competencia conversacional ya que la obra surge de la interacción entre los actores y el público y no hay un texto previo. Así, la espontaneidad propia de la conversación coloquial puede tener lugar en el aula de manera real.



Carolina Suarez durante la presentación de su ponencia

Realizaremos a continuación una breve descripción de la aplicación al aula de la propuesta que aquí se plantea. En primer lugar, el docente debe decidir cuál es la disposición del aula más apropiada para el desarrollo de la actividad en función del espacio y el número de alumnos. En cualquier caso, la colocación del mobiliario y de los aprendices debe propiciar la representación improvisada, por lo que la formación de un semicírculo puede ser la más acertada. A continuación, se seleccionan los actores formando parejas y se decide el tiempo que durará cada improvisación en función del nivel de lengua de los estudiantes y la forma en que se producirá el cambio de actores.

Como se señaló con anterioridad, los elementos de la situación comunicativa, incluidas las características de los personajes, surgen del público, constituido por los estudiantes. La elección de estos parámetros debe ser rápida para no restar inmediatez y espontaneidad a la actividad, por lo que el docente explicará las pautas que pueden regir la aportación de la información.

Podemos disponer de diferentes tipos de tarjetas con información relevante para la interacción comunicativa. Así, por ejemplo, en primer lugar, el docente puede repartir las siguientes tarjetas con los esbozos de los perfiles de los personajes:

Perfiles de los personajes

MARÍA - MADRID 40 AÑOS VIVE EN PAREJA MADRE DE 2 HIJOS ABOGADA	BEATRIZ - SALAMANCA 35 AÑOS SOLTERA SIN HIJOS CARNICERA
JULIA - BARCELONA 20 AÑOS - SOLTERA - SIN HIJOS ESTUDIANTE DE ARQUITECTURA	PEDRO - CUENCA 50 AÑOS VIVE EN PAREJA UNA HIJA BARRENDERO
ALBERTO - LA CORUÑA 30 AÑOS SOLTERO 1 HIJO PROFESOR	JUAN - MADRID 45 AÑOS - SOLTERO SIN HIJOS DUEÑO DE UNA FERRETERÍA
RAQUEL - SANTANDER 30 AÑOS SOLTERA - SIN HIJOS ARQUITECTA PARADA	BERTA - SEVILLA 25 AÑOS LICENCIADA EN BELLAS ARTES PARADA

Las características de los personajes pueden variar con diferentes tarjetas en sucesivas actividades, según vayan apareciendo necesidades de introducir, aclarar o comentar particularidades culturales, dialectales o geográficas. Posteriormente, se ponen en juego otras tarjetas con información relacionada con el espacio y el tiempo en el que tiene lugar la interacción y la relación que existe entre los personajes:

Tipo de relación entre los participantes de la interacción

AMIGOS	DESCONOCIDOS
RELACIÓN AMOROSA	RELACIÓN PROFESIONAL
FAMILIARES	VECINOS

Lugares en los que se desarrollan las interacciones

MEDIO DE TRANSPORTE	BAR DE COPAS
RESTAURANTE	CONSULTA DEL DENTISTA
GIMNASIO	CALLE COMERCIAL

A partir de la selección de esta información, los estudiantes que ejecutan la improvisación tomarán decisiones lingüísticas que determinarán el resultado de la actividad. Al mismo tiempo, los estudiantes que forman parte del público pueden elaborar consciente o inconscientemente predicciones sobre la interacción que después pueden ser debatidas y puestas en común.

El grado de complejidad de la actividad puede aumentarse planteando la posibilidad de que el público pueda introducir otros elementos en el contexto sobre la marcha, tales como las intenciones de los personajes o cuestiones de orden psicológico. Tanto esta cuestión, como el tiempo que se destina a cada improvisación, estará determinada por el nivel de los aprendices y el grado de desarrollo de su competencia conversacional.

Por último, sin duda, la confección de las tarjetas puede ser parte de la tarea y, de este modo, pueden surgir otros rasgos o características interesantes para los estudiantes y pueden introducirse explicaciones sobre distintos aspectos relacionados con el objetivo de la actividad.

Conclusión

La interacción conversacional ha sido tradicionalmente olvidada en el aula de ELE para otorgarle prioridad a otras actividades y debido a la relativa novedad de los estudios acerca de la conversación coloquial. No obstante, la importancia de esta práctica es de todos conocida puesto que el dominio de un idioma se produce, en realidad, cuando el aprendiente es capaz de mantener este tipo de interacciones con hablantes nativos de manera fluida. Por ello, consideramos importante la inclusión de actividades orientadas a este tipo de interacción, como la improvisación teatral, con la finalidad de mitigar tanto los errores pragmáticos como aquellos producidos por la falta de fluidez y naturalidad, es decir, por la carencia de destrezas conversacionales.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO AMAYA, C. (2003): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- BACHMAN, L. (1995): "Habilidad lingüística comunicativa". En: M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (105-128), Edelsa.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2010): *El español coloquial: situación y uso*, Arco Libros.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*, Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de ELE. Un recorrido a través de sus textos*, SGEL.
- BONILLA ÁLVAREZ, S. (2007): "El concepto de 'cooperación conversacional' revisado desde el punto de vista de la teoría de los juegos", en *Oralia*, n.º 10, 25-45.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Arco Libros.
- GEIROLA, G. (2008): "Improvisación y teatro de improvisación: aproximación psicoanalítica y dimensión del deseo", en Osvaldo Pelletieri (ed.), *Perspectivas teatrales* (25-35). Buenos Aires: Galerna.
- GOFFMAN, E. (2001): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu.
- HIDALGO MARTÍN, V. (2012): "El teatro en la clase de ELE: dos propuestas de taller" en *Suplementos Marco ELE*, n.º 15. -2211 / núm. 15, 2012
- HYMES, D. H. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa". En: M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (27-46). Edelsa.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Ariel.
- OLIVERAS VILASECA, À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Edinumen.
- PORTOLÉS, J. (2007): *Pragmática para hispanistas*, Síntesis.
- SANTOS SÁNCHEZ, D. (2010): *Teatro y enseñanza de lenguas*, Arco Libros.
- TUSÓN VALLS, A. (2010): *Análisis de la conversación*, Ariel.

EL ETERNO DILEMA: LA LENGUA MATERNA EN LA CLASE DE ESPAÑOL

M^a Mar Galindo Merino

Universidad de Alicante

mar.galindo@ua.es

Este artículo presenta una reflexión sobre el papel de la lengua materna del aprendiz en la clase de español. Partiendo de su consideración como elemento fundamental del aprendizaje, planteamos un breve debate sobre distintos aspectos que hacen de la L1 un instrumento polémico en el aula de lenguas. Finalmente, ofrecemos algunas recomendaciones de uso basadas en las directrices del MCER y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.



Introducción

Una de las cuestiones que, como estudiante de lenguas, siempre me había inquietado, era el empleo de mi lengua nativa durante la enseñanza de una lengua extranjera o segunda. Al terminar la carrera en la universidad había estudiado distintos idiomas y, en cada uno de ellos, el uso de mi L1 había sido diferente. ¿Había unas directrices generales que pudieran seguir los profesores? ¿Dependía exclusivamente de sus preferencias o estilo personal? ¿Se había investigado el impacto de este uso en los estudiantes? A fin de responder a estas cuestiones en el ámbito de la enseñanza del español, hice una investigación doctoral, fruto de la cual es mi libro *La lengua materna en el aula de ELE* (2012). Durante el año y medio que estuve observando clases de español, entrevistando a profesores y encuestando a alumnos, pude conocer esta realidad de primera mano, a partir de la cual he organizado la reflexión que aquí presento.

En primer lugar, comienzo con unas consideraciones sobre el papel de la primera lengua en la enseñanza de una lengua segunda. A continuación planteo algunas afirmaciones discutibles, que propiciaron un enriquecedor debate en la Jornada Pedagógica de Bruselas, para finalizar con las indicaciones recogidas en dos documentos oficiales que regulan la enseñanza de ELE en la actualidad: el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

Confío en que todo ello arroje algo de luz sobre el complejo papel que desempeña la primera lengua en el aula de lenguas y ayude a los profesores a tomar las decisiones oportunas en su práctica docente.

Este dilema ha proyectado su sombra sobre varias generaciones de docentes de lenguas, que aún hoy siguen debatiendo los pros y contras de incorporar la primera lengua al día a día de la glotodidáctica. Profesores tanto de segundas lenguas como de lenguas extranjeras, confiesan sentirse culpables cuando recurren a la L1 de sus aprendices.

L1 y L2 en el aula de idiomas: historia de un amor prohibido

Si uno echa un vistazo a la historia del aprendizaje de idiomas, enseguida repara en que hay dos cuestiones siempre presentes en los debates en torno a la enseñanza (Butzkamm, 2003: 29): cuál es el papel de la gramática (¿la enseñamos o no? ¿Inductiva, deductiva, implícita, explícita?) y cuál el de la lengua materna (¿la prohibimos? ¿Es bueno o malo emplearla? ¿El docente debe usarla como lengua de instrucción, como un complemento más o como último recurso?). Basta una breve consulta bibliográfica para comprobar que este dilema ha proyectado su sombra sobre varias generaciones de docentes de lenguas, que aún hoy siguen debatiendo los pros y contras de incorporar la primera lengua al día a día de la glotodidáctica. Muchos de ellos,

profesores tanto de segundas lenguas como de lenguas extranjeras, confiesan sentirse culpables cuando recurren a la L1 de sus aprendices, por asociarse, desde hace casi un siglo, el empleo de la primera lengua a las malas prácticas docentes (Deller y Rinvolucrí, 2002, Wajnryb, 2004; Thoms, Liao y Szustak, 2005; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008). Elsa Auerbach (1993: 14) lo describe muy bien: “They [profesores de inglés] assigned a negative value to “lapses” into the L1, seeing them as failures or aberrations, a cause for guilt”.



Asistentes a la ponencia de Mar Galindo

En ese sentido, la historia de la metodología de la enseñanza de idiomas ha vivido, como en otros aspectos, un movimiento pendular respecto al cambio de código en el aula, llegando a prohibir, durante décadas, el empleo de la primera lengua en la clase de idiomas (Cook, 2001a y 2001b; Prodromou, 2001; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008). A pesar de que las corrientes metodológicas más recientes son más tolerantes con la L1, esta prohibición ha llegado a nuestro siglo: “Even today, many instructors are reluctant to permit students to use their L1 in the L2 classroom” (Thoms, Liao y Szustak, 2005: 165). Muestra de ello es esta imagen, que tomé en una de las aulas de español que observaba para mi investigación (Galindo Merino, 2010):

En la clase de español, se prohíbe hablar en inglés.

Estos vaivenes en la consideración de la L1 han propiciado, como decimos, un intenso debate acerca de la alternancia lingüística en el aula de lenguas, sobre el que se han vertido muy diversos argumentos (Galindo Merino, 2011). En la conceptualización de las relaciones entre la lengua nativa y la lengua meta ha florecido todo un jardín metafórico de gran riqueza para la comprensión de este fenómeno (el cambio de código o *codeswitching*), de modo que la L1 se ha descrito como “una espinita clavada” que tiene el profesor de idiomas (Felix, 1980, en Ellis, 1985: 19); “un cadáver en el armario” (Prodromou, 2001); “la manzana de la discordia” (Gabrielatos, 2001); “un secreto de familia muy bien guardado para muchos” (Butzkamm, 2003: 29) o “una enfermedad vergonzosa” (Castellotti y Moore, 2002: 17). Más cinematográfica es la comparación realizada por

Los autores que se han ocupado de describir el papel de la primera lengua en el aprendizaje de idiomas han reivindicado siempre la necesidad de que la L2 o lengua meta predomine en el aula.

Stapa y Abdul Majid (2006), que se refieren a este asunto como “el bueno, el feo y el malo” (*good, bad or ugly?*). Castellotti (1997) se pregunta incluso si las relaciones L1 – L2 son “un matrimonio de amor o de conveniencia” (*mariage d’amour ou de raison?*). Estas y muchas otras metáforas pueden leerse en Galindo Merino (2012: 36 – 42).

Junto a ellas, los autores que se han ocupado de describir el papel de la primera lengua en el aprendizaje de idiomas han reivindicado siempre la necesidad de que la L2 o lengua meta predomine en el aula, bajo la consigna no de la prohibición de la L1, sino del aumento de exposición a la L2 (*maximize L2 use*), de modo que la presencia de la primera lengua quede reducida a un uso moderado (*judicious use*):

Cualquier propuesta de uso de la L1 en el aula o en los materiales debe ir precedida de una declaración de principios tajante que aleje cualquier duda con respecto al uso de la L2, objeto de aprendizaje: la lengua natural en el aula de L2 es la propia L2; el alumno tiene derecho a recibir buen y abundante input en ella; el profesor ha de esforzarse por ir prescindiendo de la L1, lo que deberá hacer a medida que los alumnos vayan aprendiendo la lengua objeto de estudio (Martín Martín, 2001: 161).

Lo cierto es que, a pesar de que la lengua nativa es un elemento universal en el aprendizaje de otras lenguas, faltan estudios empíricos que analicen qué ocurre en el aula y cómo gestionan los aprendices las relaciones entre L1 y L2. La enseñanza del inglés cuenta con investigaciones de corte funcional y sociocultural especialmente en el caso del inglés como lengua extranjera (Duff, 2005). Respecto al español, los trabajos son muy escasos, casi todos en un contexto de lengua extranjera (Jiménez Sánchez, 2012). Por ello, mi estudio (Galindo Merino, 2010) se centró en la enseñanza del español como lengua extranjera (en Estados Unidos) y como lengua segunda (en España). Los resultados pueden consultarse en Galindo Merino (2010 y 2012), y a ellos aludiré en el apartado siguiente.

El eterno dilema: debate en torno a la L1 en clase de L2

Sabemos que el cambio de código en el aula es, históricamente, una de las cuestiones más polémicas de la enseñanza de lenguas. Por ello, decidimos plantear diez afirmaciones que dieran pie al debate entre los profesores asistentes a la Jornada Pedagógica en Bruselas. Reproducimos a continuación cada una de esas frases, acompañada de una breve reflexión.

1. Es posible enseñar una L2 sin recurrir a la L1 del estudiante.

Todos los profesores están de acuerdo en que, incluso cuando el docente no conoce la L1 o abiertamente decide prescindir de ella, es posible (y factible) la enseñanza de un idioma. Ahora bien, en un contexto de lengua extranjera, muchas veces resulta difícil para el profesor excluir completamente la primera lengua de su práctica didáctica, puesto que habitualmente es compartida por todo el grupo y está presente en el día a día de los estudiantes.

2. Los buenos profesores enseñan ELE sin hablar la L1 de sus estudiantes.

Mucho se ha escrito a este respecto. La idea de que el profesor de idiomas ideal era el nativo que conducía la clase únicamente en lengua meta fue arraigándose en la enseñanza de idiomas con tal fuerza que, a menudo, la condición de nativo primaba sobre el grado de formación o la experiencia. Para los profesores que sí recurrían a la alternancia lingüística (habitualmente, los no nativos), esto se tornó rápidamente en un sentimiento de culpa por no ser capaz de impartir la docencia únicamente en L2.

Paulatinamente, estos prejuicios se van superando y sabemos que la calidad de un docente no puede medirse en función del grado de uso de la L1 ni de su condición de nativo (de la L1, de la L2 o de ninguna de ellas). De hecho, los resultados de mi trabajo (Galindo Merino, 2010) demuestran que, en las instituciones que tomaron parte en mi estudio, profesores nativos y no nativos de ELE hacían un empleo similar de la primera lengua tanto en porcentaje de uso como en las funciones que le asignaban.

3. Me siento culpable cuando traduzco en clase o empleo la L1 de mis alumnos.

Como hemos apuntado, una de las constantes aún hoy entre los profesores de lenguas es este sentimiento de culpabilidad respecto al cambio de código. Al hablar otra lengua distinta a la L2 en clase, muchos profesionales tienen la sensación de estar haciendo “algo malo”. Robert Buckmaster (2000) recoge este sentimiento ya desde el título de su artículo (“*Using L1: What Kind of Sin?*”), y emplea un tono ciertamente irónico al comentarlo:

I am constantly struck by the apologetic tone of those who admit to using L1 in the classroom. There are few advocates of L1. To admit that you use L1 often seems to be a confession of a sin: you can be absolved for doing it. Or, it is viewed as a weakness. [...] Let me confess. My students use Polish. I use Polish. I've tried to stop them. I've given up trying to stop them. Mea culpa?

En todos los talleres que he impartido sobre este tema, he hallado profesores que manifestaban estas creencias, pero, afortunadamente, la percepción respecto al cambio de código está cambiando.

4. Solo se justifica el uso de la L1 en los niveles de competencia más bajos.

Esta es una de las cuestiones que, curiosamente, ha presentado más discrepancias entre los docentes. En nuestra investigación (Galindo Merino, 2012: 116 – 125), algunos profesores consideraban que era mejor emplearla al principio, para poder avanzar con celeridad y poder comunicarse de algún modo con los estudiantes, para ir desprendiéndose de ella progresivamente, como la observación de clases nos confirmó. Otros estimaban que tenía mucho más

sentido en el nivel intermedio, porque es cuando se ve gran parte de la gramática. Finalmente, un porcentaje menor afirmaba que únicamente en niveles más altos debía recurrirse a la primera lengua, pues en los cursos de perfeccionamiento se estudian matices muy específicos de la lengua meta que, en ocasiones, no se entienden sin el análisis contrastivo.

5. Los profesores no nativos de español recurren más a la L1 de los aprendices.

Asociar la condición de nativo de la L1 con un mayor uso de dicha lengua como vehículo de instrucción es una presuposición falsa. Los profesores que participaron en el debate mostraban dos posturas contrapuestas: por un lado, cuando el docente comparte la primera lengua con sus estudiantes, la comunicación en este idioma se presenta más natural y espontánea, más auténtica para ellos. Pero, a la vez, ha de esforzarse por hablar la lengua meta el mayor tiempo posible, a fin de legitimarse como hablante de dicha lengua. Por otro lado, para el nativo de L2 (los hispanohablantes nativos), la comunicación en lengua meta es lo habitual. Sin embargo, en ocasiones recurren a la primera lengua para mostrar un acercamiento a sus estudiantes y romper las posibles barreras que los separen. También, para mostrarse como modelo de aprendizaje: ellos también han estudiado lenguas extranjeras (la L1 de sus alumnos, quizá) y su ejemplo puede servir en clase.

Nuestra investigación, como hemos indicado, pone de manifiesto que profesores nativos y no nativos hacen un uso muy similar de la L1 en el aula, tanto en el porcentaje de empleo como en las funciones que se le asignan, por lo que, a la vista de los datos, podemos refutar esta creencia.

6. Si enseño español en España no debo emplear la L1 de mis alumnos.

Esta afirmación pretende ilustrar la influencia del contexto en el cambio de código en el aula. Si bien el discurso del profesor (en L1 o L2) no parece depender del lugar en el que enseñe (intuitivamente pensamos que tiene mayor peso el nivel de competencia de los estudiantes de cara a emplear su lengua nativa, y no tanto el lugar donde transcurre la enseñanza), lo cierto es que nuestra investigación muestra que los aprendices de ELE sí tienen estas expectativas: esperan que sus clases en España se conduzcan exclusivamente en lengua meta, pues “estamos en

España”. Por su parte, los profesores mostraron más discrepancias respecto a la influencia del contexto (Galindo Merino, 2010: 433 y ss.).

7. Con grupos multilingües, a veces hablo en inglés para que me entiendan.

“Cada maestrillo tiene su librillo”, pero lo cierto es que, en las clases multilingües, especialmente en niveles iniciales, a menudo el inglés se convierte en lengua franca para todos, pues la inmensa mayoría de estudiantes que aprende español ya tiene conocimientos de inglés. Este recurso al inglés, que en un momento dado puede sacarnos de un apuro, tiene algunas contrapartidas: además del riesgo de que se convierta en la lengua vehicular del aula, está la posible discriminación hacia los aprendices que no lo conocen o prefieran recibir una instrucción exclusiva en L2.

8. Los estudiantes no recurren a su L1 cuando aprenden español.

Es posible que los estudiantes no hagan referencia explícita a su L1 durante las horas de clase, pero lo cierto es que el conocimiento de la lengua nativa está a su disposición a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, a través de la traducción de vocabulario o la comparación gramatical. En nuestro trabajo, casi el 90% de los aprendices afirmaba servirse de su primera lengua al estudiar español (Galindo Merino, 2012: 127). Ya lo decía Wolfgang Butzkamm: “*Teachers can banish the native language from the classroom, but cannot banish it from the students’ minds. It would even be counterproductive since it would mean trying to stop them thinking altogether*”. Visible o invisible para el profesor, la L1 siempre está ahí.

9. Puedo encontrar cinco razones para utilizar la L1 en el aula.

Son muchas las razones a favor y en contra de la primera lengua (Galindo Merino, 2011). La mayoría de docentes aduce que la L1 permite avanzar con más rapidez, pues facilita la comprensión y da un plus de seguridad a la comunicación. Hay incluso profesores que la emplean por pereza o únicamente en casos puntuales, para traducir u ofrecer alguna aclaración.

10. Puedo encontrar cinco razones para no utilizar la L1 en el aula.

La principal de ellas es un axioma de la enseñanza de idiomas: la clase de L2 ha de conducirse en L2. Si queremos que la lengua meta sea percibida como un

instrumento de comunicación, hemos de servirnos de ella para tal fin, dotando al aprendiz del máximo input posible en la lengua que aprende (el español, en nuestro caso).

En uno y otro sentido se han esgrimido argumentos a lo largo de más de un siglo. Veamos ahora cuáles son las recomendaciones de las instituciones que velan por la enseñanza de idiomas en la actualidad.

Del MCER al PCIC: recomendaciones de uso de la L1 en la clase de español

Cuando se trata de cuestiones polémicas como la que tratamos, los profesores de idiomas siempre acuden en busca de alguna consigna que facilite su desempeño profesional. En ese sentido, se hace imprescindible una consulta al documento que regula la glotodidáctica desde hace una década: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, Consejo de Europa, 2001), un histórico paso adelante en la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Dado su preponderante papel en los desarrollos curriculares más recientes, lo revisamos en profundidad a fin de descubrir si establece algunas pautas de uso de la primera lengua. En efecto, en el capítulo sexto, sobre “El aprendizaje y la enseñanza de la lengua”, hallamos la siguiente opción:

Es posible cambiar de código durante el mensaje, o recurrir a formas bilingües de habla. Por eso, un repertorio de este tipo, más rico, permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación interlingüística y el cambio de lengua. (p. 132 de la versión en español).

El apartado 6.2.2., sobre cómo aprenden los alumnos, resalta la conveniencia de la exposición a un *input* comprensible (p. 138), lo cual constituye un fomento, por otro lado indiscutible, de la L2 en el aula. Sin embargo, son los usuarios del MCER los que “pueden tener presente, y en su caso, determinar, los principios, relativos al aprendizaje de lenguas, en que se fundamenta su trabajo y sus consecuencias metodológicas” (p. 138).

En la sección sobre profesores, el Consejo de Europa les pide

...que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos [...] Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula (...) que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad... (pp. 139-140).

Una lectura amplia de este párrafo justificaría el uso de la L1 con objeto tanto de ayudar a los alumnos en función de sus respuestas como de que superen los problemas de aprendizaje. En esta línea, hallamos la siguiente afirmación, que propone que

...los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social (...) No corresponde al Marco de referencia fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones (p. 141).

Es decir, tampoco el MCER propugna una metodología específica que pueda vincularse con un mayor o menor uso de la primera lengua. Sí que hace mención explícita de la posibilidad de emplearla como lengua vehicular de la clase (p. 142), y la reducción paulatina conforme se alcanza cierto grado de dominio de la lengua meta. No hay ninguna valoración, ni positiva ni negativa, respecto a este uso, que también se recoge en cuanto al tratamiento de los textos en el aula, pudiendo realizarse “pruebas de comprensión en L1, explicaciones en L1 y traducción sistemática del texto a L1 realizada por el alumno” (p. 144). Esto es, el MCER reconoce la utilidad de la L1 en determinadas situaciones en el aula, aunque, como siempre, deja en manos de los usuarios del documento la elección del método y procedimiento elegido (p. 175).

Por ello, las directrices expuestas en el MCER sobre el uso, la conveniencia, la necesidad o el papel que desempeña la lengua materna del alumnado en el aprendizaje de idiomas pueden resumirse en dos palabras: total libertad. El Consejo de Europa confía en el desarrollo responsable de docentes y discentes y su implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a ellos confiere la capacidad de decisión en torno a estas y otras cuestiones. Así era anunciado desde las primeras páginas de dicho documento:

No nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos.

El Marco común europeo de referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear. [...] El Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes. (pp. XI-XII).

Por tanto, queda claro que si las circunstancias del aula lo requieren, tanto profesores como alumnos pueden hacer un uso justificado de la L1, siempre y cuando esta utilización redunde en beneficio del aprendizaje lingüístico.

Veamos ahora qué dice, por su parte, el Instituto Cervantes. El espectacular avance que ha experimentado la docencia de nuestro idioma ha contribuido al desarrollo de los planes de estudio del Instituto Cervantes y, especialmente, a la actualización de su plan curricular, para adaptarlo a las directrices del MCER (el anterior era de 1994; el actual se publicó en 2006).

Respecto a la práctica docente, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (PCIC) reconoce que existen muchas formas de seleccionar y distribuir el material del aula, por lo que se hace necesario un buen análisis de los factores individuales de los alumnos, sus necesidades y expectativas, así como una cierta flexibilidad a la hora de trasladar las especificaciones a un programa concreto. ¿Autorizaría este reconocimiento un uso de la L1?

Las directrices expuestas en el MCER sobre el uso, la conveniencia, la necesidad o el papel que desempeña la lengua materna del alumnado en el aprendizaje de idiomas pueden resumirse en dos palabras: total libertad.

De todos los apartados que incluye, es el último el que alude a la experiencia de uso y al aprendizaje de otras lenguas. Como estrategia de aprendizaje, se reconoce el empleo del análisis contrastivo para la “comparación de elementos del español (gramática, nociones, géneros, etc.) con los de la lengua materna u otras que se conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias” (p. 488, vol. I). En la página siguiente, se especifica la posibilidad de utilizar la traducción de textos, de modo directo o inverso, a fin de entender y producir significados y comprender y recordar las reglas gramaticales, haciendo mención explícita de “la lengua materna u otras lenguas” (p. 489). En un apartado posterior, sobre estrategias de comunicación, se menciona como procedimiento de sustitución el “uso de la lengua materna u otras lenguas que se conocen” (p. 497).

Estas son, en definitiva, las únicas referencias a la lengua materna que hemos hallado en el PCIC. La conclusión es, pues, que sí que se contempla el uso de la L1 como estrategia de aprendizaje o de comunicación y, aunque no se presta atención a la lengua nativa del alumno, por tratarse el PCIC de un documento sobre la L2 del aula (el español), lo cierto es que no desdeña el cambio de código para optimizar el aprendizaje.

Por tanto, la conclusión es clara: tanto el MCER como el PCIC permiten al profesor la alternancia lingüística con fines didácticos. Este respaldo habría de ser suficiente para combatir el sentimiento de culpa que invade a algunos docentes al emplear la lengua materna de sus alumnos.

Conclusiones

A finales del siglo XX era difícil encontrar profesores de idiomas que abiertamente afirmaran emplear la L1 de sus alumnos debido a los beneficios didácticos de esta herramienta. La prohibición a la que se ha visto sometida y las negativas connotaciones asociadas a su utilización llevaban a Wajnryb (2004: 89) a escribir: “*I look forward to the day when teacher training practices are brave enough to incorporate the MT [mother tongue] perspective. But I’m not holding my breath*”.



Mar Galindo en la presentación de su taller

Casi diez años después, y bajo el amparo del *Marco Común Europeo de Referencia* y de las indicaciones curriculares del Instituto Cervantes, podemos decir que ese día ha llegado. Tras veinticinco años de investigaciones, y sabiendo que aún queda mucho por hacer en el campo de la enseñanza de español, la lengua materna ha recuperado su lugar en el aula de lenguas, y asistimos, en consecuencia, al final de ese eterno dilema.

En ese sentido, el mejor consejo que podamos dar al profesor interesado en el cambio de código es el siguiente:

...you, the teacher, should actively control and influence how and when the mother tongue IS used. Don't waste time trying to eliminate use of mother tongue completely from the classroom, when this is likely to be futile. Instead concentrate on ways of harnessing, exploiting and playing with L1. Decide when it might be beneficial to use L1 and why. [...] Encourage and approve of mother tongue use at chosen moments and in designated activities. [...] If you can do this, your classroom is likely to be more authentic in the sense that it reflects the natural interplay of L1 and L2 which is inherent in second language acquisition (Clanfield & Foord, 2003: 1. Mayúscula original).

En manos del docente queda, entonces, la decisión de convertir la lengua materna en un instrumento del que sacar el máximo partido durante la clase de idiomas, sin olvidar nunca que el objetivo en el aula de ELE es siempre el aprendizaje de español, y que eso únicamente se consigue haciendo de la lengua meta el principal vehículo de comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUERBACH, E. (1993): "Reexamining English Only in the ESL Classroom", en *TESOL Quarterly*, n.º 27, 9 – 32.
- BUCKMASTER, R. (2000): "Using L1: What Kind of Sin?", en *IATEFL Poland Newsletter*, n.º 18.
- BUTZKAMM, W. (2003): "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma", en *Language Learning Journal*, n.º 28, 29 – 39.
- CASTELLOTTI, V. (1997): "Langue étrangère – langue maternelle, mariage d'amour ou de raison?", en *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n.º 8, Actes du Colloque Didactique des langues Etrangères, Didactique des Langues Maternelles.
- CASTELLOTTI, V. y MOORE, D. (2002): *Representation socialises des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Disponible en línea en: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf
- CLANFIELD, L. y FOORD, D. (2003): "In Defense of L1 in the Classroom", en *Humanising Language Teaching*, n.º 5
- COOK, V. (2001a): "Using the First Language in the Classroom", en *Canadian Modern Language Review*, n.º 57 (3). 402 – 423.
- COOK, V. (2001b): *Second Language Learning and Language Teaching*. Oxford University Press.
- DELLER, S. y RINVOLUCRI M. (2002): *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*, First Person Publishing.
- DUFF, P. A. (2005): "Heteroglossia in Foreign Language Classrooms: Research, Debates, and Issues", en *Public lecture at Monash University (Australia)*. Disponible en línea en: www.arts.monash.edu/cl/research/seminars/duff-handout.pdf
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- GABRIELATOS, C. (2001): "L1 Use in ELT: Not a Skeleton, but a Bone of Contention. A response to Prodromou", en *TESOL Greece Newsletter*, n.º 70. 6 – 9.
- GALINDO MERINO, M. M. (2010): *La alternancia lingüística L1/L2 en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- GALINDO MERINO, M. M. (2011): "L1 en el aula de L2: ¿por qué no?", en *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, n.º 25. 163 – 204.
- GALINDO MERINO, M. M. (2012): *La lengua materna en el aula de ELE*. Colección de monografías de ASELE, n.º 15.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, D. (2012): "Dilo en español mejor. Alternancia códica en el discurso del profesor en una clase de ELE", memoria de máster, *marcoELE*, n.º 14, 2012. Disponible en línea en www.marcoele.com/suplementos/alternancia-codica/
- LEVINE, G. (2011): *Code Choice in the Language Classroom*, Multilingual Matters.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Universidad de Sevilla.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2001): "Nuevas tendencias en el uso de la L1", en *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, n.º 2, 159 – 169.
- PRODROMOU, Luke (2001): "From Mother Tongue to Other Tongue", en *TESOL Greece Newsletter*, n.º 67 y en *Bridges*, n.º 5.
- RODRÍGUEZ JUÁREZ, C. y OXBROW G. (2008): "L1 in the EFL classroom: more a help than a hindrance?", en *Porta Linguarum*, n.º 9. 93 – 109.
- STAPA, S. H. y ABDUL MAJID H. (2006): "The use of first language in limited English proficiency classes: good, bad or ugly?", en *Journal e-Bangji*, n.º 1.
- THOMS, J., LIAO, J. y SZUSTAK A. (2005): "The Use of L1 in an L2 On-Line Chat Activity", en *The Canadian Modern Language Review*, n.º 62, 161 – 182.
- TURNBULL, M. y DAILEY-O'CAIN, J. (2009): *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- WAJNRYB, R. (2004): "Using the Mother Tongue. Review of Deller & Rinvolucris' 2002 book", en *English Australia Journal*, n.º 21, 88 – 89.

NO TE SIENTAS FUERA DE JUEGO: EL COMPONENTE LÚDICO EN LA CLASE DE ELE

Paula Lorente

Institut des langues vivantes de l'Université de Louvain
paula.lorente@uclouvain.be

Mercedes Pizarro

Instituto Cervantes de Bruselas
mercedes_pizarro@yahoo.com

El presente artículo propone poner de relieve las posibilidades que el juego viene ofreciendo en la clase de español como lengua extranjera (ELE). Por un lado, porque actualmente se presenta como una exigencia en el contexto del aula para fomentar habilidades y estrategias y desarrollar las competencias en el estudiante: es un verdadero motor de aprendizaje. Por otro lado, porque el desarrollo de las nuevas tecnologías y su aplicación al aprendizaje está permitiendo incorporar también lo lúdico en esta área, abriendo nuevos horizontes en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE).



1. Introducción

El presente artículo recoge las ideas fundamentales que se expusieron en el taller que con el mismo título se desarrolló en la Jornada formativa para profesores de ELE organizadas por la Consejería de Educación en Bélgica, conjuntamente con el CVO de Brujas, Red GO. Con ese taller y el presente artículo queremos poner de relieve las posibilidades que el juego viene ofreciendo en el contexto del aprendizaje de ELE, pero también las nuevas perspectivas que se abren y que permiten aunar tecnología, didáctica y juego.

A pesar de que todavía existen reticencias a la hora de usar los juegos en la clase, las aportaciones hechas a la didáctica han permitido contemplarlo en toda su dimensión y aportar argumentos contrastados para su utilización en el aula. Numerosos estudios han puesto de manifiesto los beneficios que las actividades lúdicas, como representación de la realidad, tiene en el aprendizaje. La participación activa, las estrategias de aprendizaje que el alumno tiene que usar, la motivación y la autoestima generada por el proceso y la personalización de cada aprendiente han sido principios que han permitido desarrollar el enfoque comunicativo y le confiere al juego total actualidad.

En este sentido, el aprendizaje de ELE mediante el juego proporciona la ocasión perfecta para usar la lengua en interacciones significativas en aras de la construcción del conocimiento y comprensión de la lengua. Así, el juego y los actuales enfoques didácticos se han convertido en compañeros inseparables que enriquecen la práctica del aula. Reflejo de ello es la consideración que el juego tiene en el *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas (MCER, 2002)¹ en el que se destacan los usos lúdicos y estéticos de la lengua (capítulo 7), al mismo tiempo que se insta a prestar atención a la elaboración de materiales que sean adecuados a los aprendices y que sean motivadores (capítulo 6). Igualmente, en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006)² se recomienda tener en cuenta el componente lúdico como recurso para la práctica y aprendizaje de E/LE.

La razón de la rentabilidad del juego en el aula posiblemente se encuentre en el hecho de que en él se superponen tres planos: en el primero, se consideraría al juego en sí mismo, como espacio que promueve la distensión, un descanso del trabajo intelectual. El segundo plano se correspondería con lo lúdico como recurso didáctico posibilitador del

1. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

2. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

aprendizaje: fomento de estrategias, elemento de motivación y desarrollo de competencias y es al que la didáctica de lenguas extranjeras y la investigación en ELE le viene dedicando su atención. Todo lo lúdico supone un material idóneo para desarrollar no sólo las actividades o destrezas comunicativas de expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva, sino también las distintas habilidades que articulan la competencia comunicativa: *competencia gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural*. El tercer plano se refiere a las actividades lúdicas diseñadas con la intención de integrar a los participantes y crear un sentimiento de pertenencia al grupo que facilite la interacción. El juego está al servicio del desarrollo de las dinámicas de grupo.

Ahora bien, la incorporación del juego al panorama de la enseñanza de lenguas no termina aquí. El desarrollo de las nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza de lenguas ha abierto nuevos horizontes. Recientemente se han venido desarrollando herramientas para *e-learning* que han despertado gran interés y están haciendo que lo lúdico se introduzca en esta área.

2. El juego en la didáctica de ELE. Ventajas e implicaciones

Parece que el juego es tan viejo como la Humanidad e incluso Huizinga, autor de referencia en el tema del juego se atreve a decir que la cultura es juego y que el juego existió antes de toda cultura (*Homo ludens*, 1968). En la didáctica de LE también el uso del juego en el aula ha ido ganando espacio y ha dejado su posición de soldadito de plomo por la de general al mando.

En la consideración del importante papel que puede desempeñar el juego en el aprendizaje han sido decisivas las aportaciones de la psicología cognitiva y las nuevas teorías del aprendizaje. Por un lado, el *enfoque humanístico* y el *interaccionismo social* destacaron el importante papel que juega el aspecto afectivo en el aprendizaje. Tanto unos como otros resaltaron la importancia de considerar la implicación global de las personas en este proceso, lo que llevaría a establecer una relación fluida entre profesor,

alumno y trabajo de clase. Por otro lado, la influencia de la psicología humanista planteó igualmente la necesidad de prestar atención al individuo y al grupo del que forma parte. Las propuestas del *aprendizaje cooperativo* y su influencia en la didáctica de LE han sido también importantes, ya que han llevado a incluir recursos y técnicas que propician un clima positivo para el aprendizaje.

Todas estas aportaciones sumadas a las nuevas propuestas lingüísticas que concedían gran importancia al concepto de *competencia comunicativa* fueron tomando forma en los planteamientos del *enfoque comunicativo* y el *enfoque por tareas*. En ellos se otorga gran importancia al uso de la lengua en el aprendizaje. Se trata de capacitar a los aprendices para una comunicación real, para lo cual se llevan a cabo actividades que procuran imitar la realidad de fuera del aula. En este sentido, en lo que respecta a lo lúdico, tanto los juegos como las simulaciones se acercan a la comunicación real, hay un propósito determinado, entre unos participantes concretos, en una situación precisa en la que la retroalimentación surge de manera inmediata y, todo ello permite medir el avance del aprendizaje.

El enfoque comunicativo considera que el juego tiene unos objetivos claros en el proceso de aprendizaje y se convierte en una actividad habitual en el aula al servicio de la metodología, que fomenta estrategias de aprendizaje que adopta el estudiante, ya sean cognitivas -formular hipótesis, inferir reglas, memorizar-, ya sean metacognitivas -calibrar los logros, reflexionar sobre su papel, considerar sus errores- (Sánchez, 2010).

Muchos autores han señalado las ventajas de incorporar el juego a clase. Crandall (1999: 249-256), por ejemplo, considera que el juego en el aula de LE supone:

- Incremento de la cantidad de producción oral del aprendiz.
- Incremento de la variedad de las producciones de habla.
- Mayor individualización de la enseñanza y atención a las necesidades individuales de cada estudiante.

Parece que el juego es tan viejo como la Humanidad e incluso Huizinga, autor de referencia en el tema del juego se atreve a decir que la cultura es juego y que el juego existió antes de toda cultura (Homo ludens, 1968). En la didáctica de LE también el uso del juego en el aula ha ido ganando espacio y ha dejado su posición de soldadito de plomo por la de general al mando.

- Incremento de la motivación y reducción de la competitividad en el aula.
- Reducción de la ansiedad.
- Integración social.
- Incremento de la autonomía.
- Desarrollo de destrezas colaborativas.
- Incremento del aprendizaje.

Finalmente queremos añadir que el uso del juego con fines didácticos implica también un nuevo papel para el profesor. Este debe ser un profesor mediador o facilitador, y también competente, pues debe poner en práctica al menos cuatro de las ocho competencias definidas en el documento *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes (2012)³ : evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno; implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje; facilitar la comunicación intercultural; gestionar sentimientos y emociones. El desarrollo de estas competencias en la actividad lúdica revertirá claramente en que los objetivos y los contenidos del juego se doten de

significado para el alumnado. Este debe ser un objetivo primordial a la hora de llevar el juego al aula.

Ahora bien, la planificación de las actividades lúdicas merece toda nuestra atención como profesores, pues de ella depende su éxito o su fracaso. Por ello, como señala Tornero (2010), será necesario reflexionar sobre todos los detalles de la misma y, esto no solo antes de llevar la actividad lúdica al aula (objetivos, diseño, público meta, materiales...), sino también después de realizarla, evaluando los resultados y analizando las posibles mejoras que podrían introducirse.

3. Tipología de juegos y técnicas de participación en el aula

Las tipologías que se han propuesto del juego son numerosas. Presentamos en el siguiente gráfico el resumen de algunas de ellas.

Como podemos observar estas clasificaciones están basadas, bien en el grado de competitividad y el funcionamiento del juego (Chamorro y Prats), bien en



Gráfico 1.
Cuatro diferentes propuestas de tipologías de juegos

3. Documento disponible en http://cfp.cervantes.es/imagene/File/compentencias_profesorado.pdf.

el carácter individual o cooperativo (MCER) o bien, en conceptos más subjetivos que apelan a un saber común sobre lo tradicional, el humor, etc. (Tornero). Nosotros proponemos una clasificación basada en el material con el que se juega y así diferenciamos entre *juegos artesanales*, que serían todos los que hasta ahora se han venido utilizando en el aula y cuyo término empleamos aquí en oposición a *juegos tecnológicos*, que son de reciente desarrollo y se encuentran en soportes electrónicos.

Ahora bien, además de las diversas tipologías sobre el juego, el profesor dispone de otra serie de técnicas participativas: pirámide o bola de nieve, técnica cuatro, círculos concéntricos, método 365, lluvia de ideas por tarjetas, concurso, los seis sombreros, etc., (ver Pujolà, 2010)⁴ que, en línea con el carácter lúdico de los juegos propiamente dichos, pueden contribuir también a conseguir una mayor implicación de los estudiantes y hacer que los contenidos de clase resulten motivadores. Se trataría por parte del profesor de valorar qué técnica participativa iría más acorde con el contenido que quiere trabajar en clase y lograr así que el aprendiz se involucre y participe más activamente en las tareas de clase. Pero, en coherencia con todo lo anteriormente dicho, insistimos en que se ha de elegir la técnica en función de la planificación y los objetivos que se quieran conseguir y no al contrario.

En relación, de nuevo, con los tipos de juego, del primer grupo, es decir, de los “*artesanales*”, mucho se ha hablado ya y pertenece al repositorio común cultural que todos tenemos. Además, gran parte de ellos aparecen explicitados en las clasificaciones presentadas. Por eso, en el siguiente apartado nos centraremos en los juegos que hemos denominado *tecnológicos*, es decir, juegos en soporte electrónico.

4. El juego y las nuevas tecnologías: Internet, videojuegos y los *Serious Games*

Como hemos señalado, la incorporación del juego a la enseñanza de lenguas ha sido muy fructífera y se ha desarrollado como una manera eficaz y significativa de aprender y enseñar.

Parece claro que hoy en día con la irrupción de las nuevas tecnologías se están introduciendo cambios que están creando otra manera de aprender y de enseñar. Con las metodologías de aprendizaje de lenguas basadas en la experiencia, el *aprender haciendo* (*Learning by doing*)⁵, en lo que a los juegos tecnológicos se refiere, se va desarrollando con ayuda de las

Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en tres campos: el juego en Internet, los videojuegos y los *Serious Games*.

Así pues, en primer lugar, podemos encontrar múltiples sitios en Internet que introducen juegos para el aprendizaje de lenguas. Como ejemplo, se pueden citar los que aparecen en el *Centro Virtual del Instituto Cervantes*, que en su apartado *DidactiRed*⁶ tiene secciones dedicadas a juegos con

finalidades pedagógicas diferentes⁷, el blog de *International House* de Barcelona⁸, el destinado a inmigrantes⁹ o, también, portales como *Todoele*¹⁰ y *Schule.at*¹¹, entre otros. Además cabe mencionar también los blogs personales de profesores como, por ejemplo, el de Ricardo Torres¹² o Guillermo Gómez¹³ que ponen a disposición de todos entradas sobre actividades lúdicas para llevar al aula.

En segundo lugar, queremos llamar la atención sobre la aportación de los videojuegos en el mundo educativo. En efecto, a partir de los años 80 del pasado siglo nació la industria del videojuego, mercado que genera dos veces más beneficios que toda la industria del cine americano y que ha pasado

Parece claro que hoy en día con la irrupción de las nuevas tecnologías se están introduciendo cambios que están creando otra manera de aprender y de enseñar. Con las metodologías de aprendizaje de lenguas basadas en la experiencia, el aprender haciendo (Learning by doing), en lo que a los juegos tecnológicos se refiere, se va desarrollando con ayuda de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en tres campos: el juego en Internet, los videojuegos y los Serious Games.

4. Ver Pujolà, J.T. (2010). “Técnicas para la participación en el aula de ELE”. En *Actas del XIX Encuentro Práctico de profesores de ELE*. Barcelona: Difusión. En línea: http://www.encuentro-practico.com/pdf10/tecnicas_participacion.pdf. [Consulta 14/07/2013].

5. Para más información sobre la defensa de metodologías basadas en el *aprender haciendo* (*Learning by doing*), ver, por ejemplo, los trabajos de Roger Schank, especialista en Ciencias del Aprendizaje (Universidad de Yale).

6. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>.

7. Algunos ejemplos: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/octubre_08/27102008b.htm (gramática);

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/septiembre_00/25092000.htm (expresión oral);

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/enero_02/21012002.htm (expresión escrita);

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/octubre_07/22102007a.htm (vocabulario);

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/agosto_05/08082005.htm (conocimiento del mundo).

<http://www.todoele.org/todoele20/category/etiquetas/juego>.

8. <http://blogs.ihes.com/formacion-ele/?cat=20>.

9. Blog de recursos para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados.

<http://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>.

10. <http://www.todoele.org/todoele20/category/etiquetas/juego>.

11. <http://www.schule.at/portale/spanisch/detail/los-juegos-en-la-clase-de-ele.html>.

12. <http://rinconprofele.blogspot.be/2013/07/los-juegos-de-mesa-en-el-aula-de-ele-i.html?>

13. <http://profesorenapuros.es/>.

a ser algo más que un efecto de moda para ser un objeto cultural y multigeneracional. A pesar de que los videojuegos no surgieron, en un primer momento, para fines educativos, los atractivos que ofrece el juego en este nuevo formato digital (color, movimiento, rapidez de respuesta...) hicieron que aparecieran rápidamente materiales para ser usados en el aula. Así, el desarrollo en el ámbito educativo se ha dejado notar en propuestas pedagógicas interesantes y han tenido un impacto educativo apreciado tanto por profesores como por estudiantes¹⁴. Sin embargo, en el caso concreto de videojuegos para el aprendizaje del español, los materiales no son ni numerosos ni actuales, quizás por el hecho de que en los videojuegos educativos no se podía incluir una real interacción, tan importante en el aprendizaje de lenguas. Con todo, podemos destacar la labor que desde hace años están realizando algunos organismos o grupos de investigación, como es el caso de la Universidad Politécnica de Valencia: el *Grupo DIAAL* de dicha universidad ha desarrollado diferentes herramientas lúdico-educativas en soporte informático para el aprendizaje de lenguas¹⁵. También podemos señalar los materiales ubicados en la plataforma *AVE* del Instituto Cervantes donde en muchos casos se desarrollan dichos aspectos lúdicos en sus cursos *on line*, como, por ejemplo, en el curso de español para niños y jóvenes *Hola amigos*¹⁶.

Finalmente, nos detendremos, aunque es poco conocido aún, en el que parece el desarrollo último del videojuego: el *Serious Game*. A pesar de que es todavía bastante novedoso y no existen muchos ejemplos específicos para el aprendizaje de ELE, consideramos que puede ser un soporte ideal para desarrollar los conceptos que se vienen defendiendo últimamente desde disciplinas como la didáctica o la neurociencia y que, además, incluyen el concepto de web 2.0, como veremos a continuación.

En efecto, el concepto de videojuego con fines educativos ha seguido desarrollándose, en paralelo, al desarrollo de las enseñanzas a distancia o de *e-learning*. La unión del concepto de videojuego y de



Mercedes Pizarro y Paula Lorente durante la presentación del taller

este tipo de formación en línea se va a concretar así en un nuevo concepto que es aquel de los llamados *Juegos Serios* o *Serious Games*¹⁷. Los *Serious Games* son aplicaciones informáticas que combinan, como su nombre indica, aspectos serios con actividades lúdicas, al igual que lo hicieron los videojuegos educativos. Sin embargo, y a diferencia de los anteriores, los *Serious Games* van a desarrollar en profundidad las ventajas que ofrece el *e-learning* en el aprendizaje, tales como son, entre otras, la flexibilidad en el ritmo de aprendizaje, la autoevaluación, la retroalimentación, el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje, el atractivo de los contextos de aprendizaje y el fácil acceso a los mismos, pues se encuentran fundamentalmente en la web. Pero, sobre todo, la diferencia más importante de los *Serious Games* respecto a los videojuegos pedagógicos es la inclusión de la interactividad de la que hablábamos anteriormente y de la que adolecen los videojuegos.

El *Serious Game* combina juego, aprendizaje por experiencia y mundos inmersivos, proponiendo un cambio respecto a su antecesor el videojuego, pues introducen propiamente la interactividad y las características de la web 2.0, con los denominadores comunes de esta web, tal y como los describen Conejo y Herrera (2009: 5-6). Esos denominadores insisten sobre el carácter social de la web 2.0, donde

14. Véase a este respecto los resultados de la encuesta realizada por la *Interactive Software Federation of Europe* a 500 profesores de secundaria sobre el uso en el aula del videojuego. La mayoría de los profesores encuestados inciden sobre los beneficios en el aumento de la motivación de los estudiantes y la ayuda que proporciona a estudiantes en dificultad. También dicen usar los videojuegos sobre todo en las clases de lengua materna y extranjera. *Quels usages pour les jeux électroniques en classe ?* Disponible en http://games.eun.org/upload/gis-synthesis_report_fr.pdf.

15. Véase, para el aprendizaje del español el videojuego *La cultura en juego* (Andreu y García, 2006, Madrid: Edelsa).

16. http://ave.cervantes.es/cursos_espanol/hola_amigos.html.

17. En este artículo mantendremos la denominación en inglés más conocida de este tipo de juegos. Para una ampliación del tema, ver Álvarez y Djaouti (2010) y Lorente P. y Pizarro, M. (2012).

lo importante no es tanto consumir contenidos como producirlos y, sobre todo, compartirlos socialmente. En resumen, para estos autores, la web 2.0 es una actitud, no es una tecnología. La mayoría de los *Serious Game* de hoy en día permiten compartir experiencias, tomar parte activa en el juego e interactuar con otros jugadores¹⁸. Además, en cualquier juego y, más todavía en el *Serious Games*, es *relevante el aprendizaje por descubrimiento*, que es un factor muy presente en toda actividad de la web 2.0 y que parece influir positivamente en temas como el desarrollo de la motivación¹⁹.

Otro dato importante a destacar para defender el uso de estos juegos en el aula es que tanto la didáctica como la neurociencia parecen estar de acuerdo en sostener, para el aprendizaje, principios de base que se concentran en este tipo de materiales, como vamos a desarrollar a continuación.

Por una parte, desde el punto de vista de la didáctica, si partimos de las ideas vigotskianas de *construcción social del conocimiento*, mediante un *aprendizaje cooperativo* que tiene en cuenta la *autonomía del aprendiz* o la importancia de *las estrategias*, los *Serious Games* ofrecen más posibilidades que su antecesor el videojuego y podría ser una opción acertada como herramienta en el aula de ELE.

Por otra parte, desde el punto de vista de la neurociencia, todo apunta a que los *Serious Games* podrían ser una ejemplificación de preceptos importantes de esta disciplina sobre la mejor manera de aprender. Ya en los años 50 esta disciplina abordó las bases neuronales del aprendizaje por ensayo y error, lo cual está directamente en relación con el concepto conocido en didáctica del *aprendizaje por experiencia*. También, según la neurociencia, la inmersión contextual es necesaria para que el

aprendizaje sea efectivo (Damasio, 1994). Esto indica que podría ser interesante combinar el aprendizaje por experiencia y la inmersión contextual en los mundos virtuales tal y como aparece en los *Serious Games* para mejorar la eficacia en el aprendizaje. En efecto, en un *Serious Games* es más fácil presentar actividades que vayan más allá del desarrollo del dominio del sistema de la lengua y que estén más centradas en la competencia pragmática o discursiva del estudiante (ver Lorente et al., 2012). Con la introducción del color, el movimiento, la posibilidad de respuesta que nos ofrece este tipo de aplicación interactiva se podría imaginar introducir actividades,

por ejemplo, que desarrollen contenidos, hasta ahora poco explotados en otros soportes, como la comunicación no verbal o la ironía o prácticas socioculturales según los diferentes contextos, que parece que, de momento, solo pudieran aprenderse en un contexto real de inmersión, en contacto con nativos de la lengua a la que se pretende acceder.

En definitiva, tanto didáctica como neurociencia parecen poner de relieve las características que aparecen en este tipo de materiales: motivan; se centran en el alumno; aprovechan el error como oportunidad de aprendizaje y además se adaptan a los aprendices actuales, los *nativos digitales*, llevando a cabo un aprendizaje significativo.

A pesar de todo lo anteriormente dicho, si bien en otros sectores la producción de *Serious Games* se ha disparado, en el aprendizaje de lenguas, en general, y más precisamente en el aprendizaje del español como lengua extranjera la producción está tan solo en su fase inicial. Entre las razones que parecen haber frenado la edición de este tipo de materiales estarían, por un lado, el alto coste de producción de este tipo de juegos y, por otro, el desconocimiento del tema.

Por otra parte, desde el punto de vista de la neurociencia, todo apunta a que los Serious Games podrían ser una ejemplificación de preceptos importantes de esta disciplina sobre la mejor manera de aprender. Ya en los años 50 esta disciplina abordó las bases neuronales del aprendizaje por ensayo y error, lo cual está directamente en relación con el concepto conocido en didáctica del aprendizaje por experiencia. También, según la neurociencia, la inmersión contextual es necesaria para que el aprendizaje sea efectivo (Damasio, 1994).

18. Véase en el portal *Le jeu sérieux en Belgique francophone* (<http://www.seriousgame.be/>) cómo se puede poner en práctica hoy en día la web 2.0 a través del *Serious Games*. En este portal se pueden encontrar múltiples ejemplos que dan cuenta del carácter social de este tipo de soporte en muy diferentes ámbitos que pueden ir desde juegos con fines publicitarios o comunicativos (los llamados *Advergates*) hasta juegos de entrenamiento (los llamados *Edugames*) o juegos con fines educativos (los llamados *Learning Games*).

19. A este respecto, realizamos una encuesta en el curso académico 2011-2012 a 44 estudiantes de la Universidad de Lovaina tras haber realizado un *Serious Game* (Viaje al pasado, ver más abajo).

Con todo, podemos señalar, tres *Serious Games* para el aprendizaje de ELE, *Viaje al pasado*²⁰, *Lost in la Mancha*²¹ y *HiHOLA*²², ejemplos de la manera en que este tipo de material lúdico puede utilizarse en el aprendizaje del español. No obstante, es evidente que el desarrollo de estos nuevos materiales es todavía incipiente en el ámbito de ELE, como decimos, pero consideramos, por las razones que hemos esgrimido anteriormente, que con gran potencial como recurso didáctico.



Paula Lorente y asistentes al taller

Viaje al pasado, a pesar de sus años, pues se editó en 2004, y de no incluir el concepto de web 2.0 en el que insistíamos anteriormente, es un primer ejemplo de cómo desarrollar la competencia gramatical. En él, se presentan los usos y valores del pretérito perfecto y del imperfecto y va dirigido a un nivel intermedio. Todo se desarrolla dentro de un escenario situado en el tiempo de los aztecas: los estudiantes tienen dos misiones que cumplir (*Códice* y *En busca de la esmeralda tallada*) a través de las cuales se va desarrollando toda la aventura y se van adquiriendo conocimientos lingüísticos y culturales sobre la vida azteca. Por su parte, *Lost in la Mancha* es un juego para estudiantes anglosajones que pretende desarrollar poco a poco el *Plan curricular* del Instituto Cervantes. El protagonista Collin tiene que sobrevivir en un pueblo perdido de la Mancha. Bajo este pretexto se desarrolla todo un curso de español en línea. Finalmente, *Hihola* es un proyecto reciente que consiste en un mundo inmersivo también y está ambientado en la ciudad de Salamanca con situaciones cotidianas como base para desarrollar las principales destrezas lingüísticas del estudiante.

Hasta aquí hemos hecho un rápido recorrido por el juego y sus posibilidades en el aprendizaje de LE, pero

quisiéramos insistir de nuevo en que sea el tipo de juego que sea, para que el juego funcione, este debe estar bien planificado y programado antes de llevarlo al aula.

5. Conclusiones

Con el presente trabajo pretendemos llamar la atención sobre la importancia que los juegos vienen teniendo en el panorama educativo, hasta el punto de que su revisión se ha impuesto en numerosos trabajos recientes. Pero, también en relación con lo lúdico se ha producido un importante desarrollo: la irrupción de las nuevas tecnologías ha supuesto una importante renovación de este viejo instrumento y ha dado un nuevo aire a su uso en el proceso de aprendizaje de LE. Así, los *Serious Games*, aplicados a la enseñanza y aprendizaje de LE y apoyados por preceptos de didáctica y de neurociencia, han abierto la puerta a una nueva posibilidad de concebir lo lúdico en el ámbito pedagógico. Aunque su desarrollo es todavía incipiente en el ámbito de ELE presenta un gran potencial como recurso didáctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, J. y DJAOUTI D. (2010): *Introduction au Serious Game*, Questions théoriques.
- CHAMORRO M.D. y PRATS N. (1990): "La aplicación de los juegos a la enseñanza de español como lengua extranjera", en *Actas II Congreso ASELE*, 35-245. Disponible en línea en: www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf. [Consulta 14/07/2013].
- CRANDALL, J. (1999): "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos". En J. Arnold (coord.), *Los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas* (243-264): Cambridge University Press.
- DAMASIO, A. (1994): *El error de Descartes*, Ediciones Destino.
- HERRERA, F. y CONEJO, E. (2009): "Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera", en *MarcoELE*, n° 9, 1-20. Disponible en línea en: marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf [Consulta 14/07/2013].
- HUIZINGA, J. (1968): *Homo Ludens*, Emecé Editores.
- LORENTE, P. y PIZARRO, M. (2011): "El juego en la enseñanza de ELE. Nuevas perspectivas", en *Tonos Digital*, n° 23. Disponible en línea en: www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/821. [Consulta 14/07/2013].
- LORENTE, P., BENGOETXEA, A., BUYSE K. y PIZARRO, M. (2012): "Donde fueres haz lo que vieres. Aportaciones de la neurociencia al desarrollo de la competencia intercultural. Un nuevo horizonte en la enseñanza del ELE: el Serious Game", en *International Journal of Applied Linguistics*, n° 164, 20-64.
- SÁNCHEZ, G. (2010): *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*, en *MarcoELE*, n°11, Disponible en línea: <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>.
- TORNERO, Y. (2010): *Las actividades lúdicas en la clase de ELE: ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*, Edinumen.

20. *Viaje al pasado: el perfecto simple y el imperfecto en la narración y la descripción* (Asencio y Desnoyers, 2004) es uno de los primeros proyectos de *Serious Games*. Disponible en <http://rea.ccdmd.qc.ca/ri/aztecas/>.

21. *Lost in La Mancha* (Maniega, Yáñez y Lara, 2011) es un proyecto en curso (Plan Avanza: Ministerio de Industria Turismo y Comercio de España) de realización de un de *Serious Game* para el aprendizaje del español orientado a hablantes anglosajones. Disponible en <http://www.lostinlamancha.net/>.

22. *Hihola* (n.d.) es un proyecto de la Universidad de Salamanca (Campus de Excelencia Internacional, Plan Avanza: Ministerio de Industria Turismo y Comercio de España). Disponible en <https://hihola.usal.es/en/play-to-learn>.

NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS TECNOLOGÍAS, NUEVOS TÉRMINOS

Antonio Delgado Torrico

IES Cañada de las Eras (Molina de Segura)

antonio.delgado@murciaeduca.es

Una mirada al pasado...

Como ya sabemos, en este curso se celebra el tercer centenario de la creación de la Real Academia Española; según se indica en los *Estatutos* de 1715, la RAE “tuvo principio (precediendo el beneplácito de su Majestad) en el día 6 de julio del año 1713, que se hizo la primera Junta, y se alistaron los ocho primeros académicos fundadores”. Sin embargo, hasta el 3 de octubre de 1714 el rey Felipe V no otorga la cédula real por la que se crea oficialmente la Academia. Por esta razón los actos de conmemoración que han empezado en 2013 acabarán en el otoño de 2014, con la publicación de la edición 23.^a del *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* como cierre de la conmemoración del tercer centenario. Se trata de una edición revisada en profundidad que aumentará el número de lemas a cerca de noventa mil.

No hace falta destacar la importancia que este diccionario ha tenido desde su primera edición en 1780 (anteriormente se publicó el llamado *Diccionario de autoridades*). A esta obra (tal vez la más significativa en la labor de *limpiar, fijar y dar esplendor* que reza en el lema de la RAE), hay que sumar, recientemente, una serie de publicaciones que sitúan al español como una de las lenguas internacionales más estandarizadas y unificadas, gracias a la labor de coordinación que llevan a cabo todas las academias dentro de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE): el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) —que se completó en 2011 con el volumen de *Fonética y fonología*—, la *Ortografía de la lengua española* (2010) y el *Diccionario de americanismos* (2010). Todo ello ha sido fruto del trabajo de las veintidós academias, colaborando bajo el lema de “unidad en la diversidad”.

A todo esto se une la posibilidad de ir consultando la 23.^a edición del *DRAE* según se va forjando (en www.rae.es), con los artículos nuevos y enmendados, de manera que quienes acuden a él de manera periódica para solventar sus dudas léxicas pueden asistir al alumbramiento —lento, pero seguro— de un nuevo diccionario con nuevas palabras y nuevas acepciones de las ya existentes.

...con la vista puesta en el futuro

Toda esta labor ingente no evita, sin embargo, que la vertiginosa velocidad de los avances tecnológicos y la necesidad de nombrarlos en nuestra lengua ponga en algún que otro aprieto a los académicos. En realidad, no dan abasto para ir añadiendo los términos que designan las novedades tecnológicas. Y esto afecta al profesorado de español, como lengua materna o como lengua extranjera, puesto que una de las tareas con los que nos solemos encontrar en el aula es poder dar a nuestros alumnos la palabra correcta para designar esas nuevas realidades.

Con todo, ya en la página web del *DRAE*, con los lemas modificados para la 23.^a edición, podemos encontrar las siguientes soluciones léxicas:

- **internet**: aunque en el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) aconseja escribirlo con mayúscula (“funciona a modo de nombre propio, por lo que, en el uso mayoritario de todo el ámbito hispánico, se escribe con mayúscula inicial y sin artículo”), en el avance de la 23.^a edición del *DRAE* aparece ya como un lema nuevo, en minúscula, de género ambiguo (se admite, pues, *el internet* y *la internet*). Se añade, no obstante, como observación ortográfica, que también se puede escribir con la inicial en mayúscula.
- **teléfono inteligente**: como alternativa al anglicismo *smartphone* podemos utilizar con total normalidad el sintagma “teléfono inteligente”. De hecho, en la nueva edición del *DRAE* se añade una quinta acepción del adjetivo *inteligente*, referida a los sistemas o mecanismos controlados por ordenador (como “edificio inteligente”); por lo tanto, ¿por qué no utilizarlo con el sustantivo *teléfono*?
- **tableta**: aunque *tablet* se está utilizando mayoritariamente (al menos en España), la nueva edición del diccionario ya incorpora una nueva acepción de *tableta* (“dispositivo electrónico portátil con pantalla táctil y con múltiples prestaciones”), por lo que es esta palabra la que deberíamos usar.
- **blog**: ya no hace falta marcar como extranjerismo

esta palabra, se puede escribir con letra redonda (es decir, sin comillas ni cursiva). La 23.^a edición del *DRAE* lo define como “sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores”. También aparece el lema *bloguero*.

- **SMS:** también aparece ya aceptada en el nuevo diccionario esta sigla de origen inglés (*Short Message Service*, ‘servicio de mensaje corto’), por lo que se debe escribir ya con letra redonda, pero en mayúsculas y sin puntos, como todas las siglas.

Estas soluciones ya están, por lo tanto, plenamente aceptadas por la RAE; sin embargo, seguro que quienes están leyendo estas líneas tienen en mente otras que no aparecen aún en el diccionario. Para dar respuesta a estas dudas siempre es útil consultar la página de la Fundéu BBVA (www.fundeu.es), una institución sin ánimo de lucro que tiene como principal objetivo impulsar el buen uso del español en los medios de comunicación y que trabaja asesorada por la Real Academia Española. Sus propuestas, sin ser normativas, suelen adelantar lo que posteriormente sancionará la RAE. He aquí algunas propuestas que pueden ser útiles para las clases de español:

- **wasap** (plural **wasaps**), **wasapear**: la aplicación que ha revolucionado las comunicaciones personales, ha desbancado al SMS (ahora que la RAE lo admite...) y se ha convertido en un quebradero de cabeza para el profesor de lengua. Su denominación original (*WhatsApp*) es un juego de palabras intraducible entre *what’s up?* (saludo coloquial inglés, equivalente a *¿qué tal?*) y la abreviatura (*app.*) de application. Demasiado anglófono para unos oídos hispanos... La Fundéu propone el sustantivo *wasap*, agudo, con plural *wasaps*, y el verbo *wasapear*. Parece una adaptación lógica a nuestro sistema ortográfico, aunque, personalmente, yo hubiera preferido una ortografía nostálgica (y llana), como **guásap*, que evoca otros intentos de adaptación poco afortunados como *güisqui*...
- **wifi:** la Fundéu propone que se escriba como un sustantivo común, con iniciales minúsculas y letra redonda; se trataría, entonces, de una marca (*Wi-Fi*) que pasa a ser utilizada como sustantivo común (y como adjetivo, “conexión wifi”), como ha ocurrido con otras marcas como *aspirina* (de *Aspirin*) o *celofán* (de *Cellophane*), que ya están incluidas en el *DRAE*.
- **tablefono:** la Fundéu recomienda el término *tablefono* para el inglés *phablet*, mezcla de *Smartphone* y *tablet*, un nuevo aparato que combina

las prestaciones de los teléfonos inteligentes y las tabletas.

- **sexteo y sextear:** un curioso término es el inglés *sexting* (mezcla de *sex* y *texting*), que hace referencia al envío de mensajes de texto o imágenes de contenido sexual explícito. La Fundéu propone adaptarlo al español con el sustantivo *sexteo* y el verbo *sextear*, de la misma manera que *zapping* dio *zapeo* y *flirting* dio *flirteo*.

La Fundéu ha ido más allá y ha organizado, a través de su página *Estilo, manual para los nuevos medios* (<http://www.manualdeestilo.com/tabletas-gestos-tactiles-basicos/>), una encuesta para buscar las denominaciones en español de los gestos básicos que hacemos a diario en las pantallas táctiles de nuestros nuevos aparatos. Los internautas han elegido entre las opciones presentadas y estos son los resultados de los principales movimientos:

- Como equivalente al inglés *tap*, *tocar* ha recibido el 63 % de los votos, frente al 37 % de *pulsar*.
- Para la acción *drag* (mover los dedos presionando la pantalla en cualquier dirección sin perder el contacto), *arrastrar* ha recibido el 78 % de los votos, frente a *desplazar* (17 %) y *mover* (5 %).
- Para *swipe* (mover horizontalmente el dedo por la pantalla con un toque rápido), *deslizar horizontalmente* ha triunfado con el 66 % de los votos, frente a *pasar* (32 %) y *navegar horizontalmente* (2 %).
- En cuanto a *scroll* (mover verticalmente el dedo por la pantalla con un toque rápido), *deslizar verticalmente*, con el 52 % de los votos, se ha impuesto a *bajar* (39 %), *navegar verticalmente* (6 %) y *pasar* (3 %).

Como se puede apreciar, la cantidad de neologismos que entran en nuestra vida cotidiana es cada vez mayor, y lo hacen cada vez a una velocidad más vertiginosa. Aún no ha aparecido oficialmente la edición del *DRAE* en la que se admite SMS, cuando el uso ya lo ha sustituido por los wasaps... Pero esto no es nuevo, ya cantaban en *La verbena de la Paloma* eso de “hoy las ciencias adelantan que es una barbaridad...”, así que lo mejor será acostumbrarse a los nuevos dispositivos y nombrarlos con respeto de la norma tradicional de nuestra lengua, de manera que pronto podamos disfrutar de las publicaciones de la tricentenaria Real Academia Española en nuestro nuevo tablefono.

REFERENCIAS:

- Real Academia Española: www.rae.es
- Fundación del Español Urgente: www.fundeu.es
- *Estilo, manual para los nuevos medios*: www.manualdeestilo.com/

CUANDO SABER LA LENGUA NO ES SUFICIENTE

Matilde Martínez Sallés

Formadora. Autora de materiales

matilmartinez@gmail.com

Todos los profesores de ELE y, en general, todos los profesores de cualquier lengua extranjera, sabemos que llevar a nuestras aulas documentos auténticos en los que las connotaciones culturales tienen un peso importante, como canciones, *graffitis*, pancartas, eslóganes, etc. puede representar un estímulo para nuestros estudiantes. Un estímulo, claro está, no exento de problemas. Muchos documentos auténticos están llenos de connotaciones culturales compartidas por los interlocutores nativos pero inaccesibles para los alumnos extranjeros. En esta ficha proponemos actividades para ayudar a los estudiantes a acceder al significado de los tres mensajes con contenido socio-cultural propuestos.

Entender la lengua pero no el mensaje

Los problemas más frecuentes que nos podemos encontrar son los siguientes:

- Estos documentos fueron creados fuera del aula y sin intención pedagógica, y, por lo tanto, no están adaptados para que los estudiantes los entiendan.
- Vehiculan contenidos que no han sido programados con antelación.
- El significado del mensaje no puede entenderse aunque se domine el código lingüístico.

Los documentos auténticos pueden contener numerosas connotaciones culturales compartidas por la comunidad lingüística que los ha creado, pero que no los son, en absoluto, para los estudiantes extranjeros que se enfrentan a ellos. Es decir, estos documentos son complejos porque, aunque dominen el código lingüístico, los alumnos no entienden el código cultural.

Ningún mensaje se puede entender completamente si únicamente nos fijamos en el código lingüístico. Los tres mensajes presentados en esta ficha son ejemplo de ello. Todos los profesores sabemos por experiencia que estos documentos pueden ser altamente motivadores para nuestros estudiantes, puesto que contienen ingredientes que ayudan al

aprendizaje de una lengua extranjera: tienen el atractivo de la lengua viva, creativa y divertida, y escapan a los contenidos más previsibles que se ofrecen en muchos libros de texto. Además, su utilización es acorde con los principios de los enfoques comunicativos que propugna el Marco Común Europeo de Referencia, para las lenguas.

Seleccionar, analizar y ayudar a descodificar

Dada la abundancia de documentos disponibles en Internet, el primer reto es el de la selección, que presupone un buen conocimiento del público meta. Con toda seguridad, el docente sabe qué puede y qué no puede hacer con sus alumnos, en función de su nivel de lengua, de su edad, de las características del centro en que imparte clase, etc.

Una vez elegidos los documentos, el segundo reto es el de la preparación de actividades para que los estudiantes los comprendan y puedan trabajar a partir de ellos. Esta fase exige del profesor la preparación de un proceso organizado de descodificación. Deberá anticipar cuáles son las dificultades que van a tener los alumnos para acceder a su significado y planificar con cuidado las actividades previas de forma que la comprensión sea una verdadera actividad de interacción comunicativa. Este paso es importante si queremos que en el aula se genere un proceso de comprensión por parte de los estudiantes con respecto a los documentos que les mostramos.

Los documentos que se muestran a continuación dan pautas sobre como identificar cuáles serían las dificultades de comprensión que podrían tener los estudiantes.

FICHA A

YOU TUBE EN SEVILLA

Se proyecta la imagen y se hace a los alumnos la siguiente pregunta:

1. ¿Qué se puede ver en la foto y qué se puede deducir del mensaje?

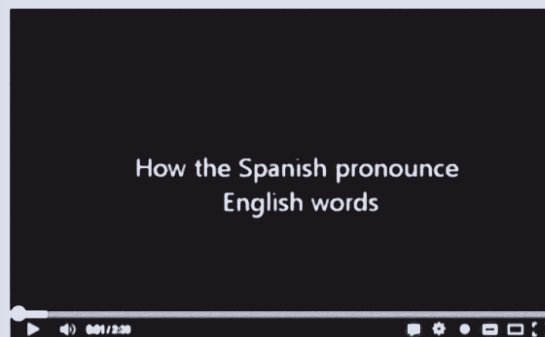
Conocimientos previos que necesitan los alumnos para comprenderlo en su totalidad:

- Una camiseta en venta en una tienda de recuerdos en Sevilla.
- La camiseta tiene un mensaje.
- Contiene el logo de "YouTube".



- Los españoles tienden a pronunciar el inglés tal y como se escribe.
- Los andaluces tienden a no pronunciar algunas sílabas.
- Los andaluces pronuncian "YouTube" /yo tube/ (yo estuve).
- Los alumnos intentan adivinar que la inscripción "YouTube" sustituye la frase típica que aparece en camisetas que se venden de recuerdo "Yo estuve..."

Se les enseña el vídeo¹ "Cómo pronunciamos los españoles el inglés (en Andalucía)" donde queda patente que los nombres en inglés los pronuncian tal y como se leen en español.



Cómo pronunciamos los españoles el Inglés //How the Spanish pr...

<http://www.youtube.com/watch?v=dn8CkmqLTdg>

Si no lo habían adivinado, ahora pueden deducir el mensaje de la camiseta.

Para finalizar, y como actividad lúdica y no de pronunciación, se les pide a los alumnos que hagan frases con "YouTube" en _____ y las pronuncian con acento andaluz.

1. Nota para la edición en papel: se podrá acceder a los enlaces en línea a través de la versión digital en la siguiente dirección:
<http://www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html>.

FICHA B

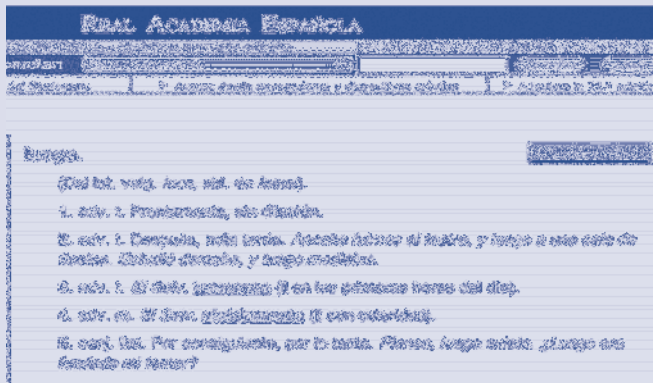
PIENSO LUEGO ACTÚO

Se proyecta la imagen y se hace a los alumnos la siguiente pregunta:

¿Qué se ve en la foto y qué se puede deducir?	Conocimientos previos que necesitan tener los alumnos para comprenderlo en su totalidad
<ul style="list-style-type: none"> - Un pancarta que contiene una frase. - Parece que la palabra “luego” quiere decir “después” y que establece un orden en las acciones: Primero, pienso; en segundo lugar, actúo. 	<ul style="list-style-type: none"> - La palabra “luego” es una conjunción que expresa una consecuencia y es sinónima de “por consiguiente”. - Se usa poco con este significado pero es inevitable encontrarla en la traducción y todas las variantes que se han generado a partir de la famosa frase de Descartes “Je pense, donc je suis.”



Los alumnos leen la frase e intentan deducir su significado. Por medio de preguntas se intenta hacer descubrir a los alumnos otro significado de la palabra “luego” además de “después”. En la frase propuesta no se trata de un adverbio sino de una conjunción. Para ello, se les proyecta la entrada de *luego* del Diccionario de la Real Academia española y deducen su significado.



1. Leed todos los significados de la palabra “luego” en el diccionario de la RAE. ¿Cuál es el que corresponde a las frases de la imagen?
2. ¿Conocéis la famosa frase en cuya estructura se basa? ¿De quién es?
3. ¿Cómo se dice en tu idioma?

El profesor busca en Internet las dos viñetas completas que incluyen las frases siguientes:

Pienso luego estorbo (Forges)



Pienso luego existo



Después de comentar los significados los alumnos generan frases según el modelo de “Pienso, luego existo”.

- Cambian:
- el final: “Pienso, luego.....”
 - el principio: “....., luego existo”
 - las dos partes: “....., luego.....”.

Para finalizar los alumnos contextualizan estas frases, imaginándose que son portadas de libros y escribiendo el texto que figuraría en la solapa.

FICHA C

AL MAL TIEMPO, PARAGUAS DE COLORES

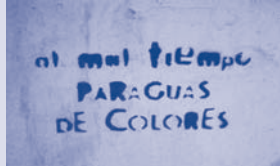
Se proyecta la imagen y se hace a los alumnos la siguiente pregunta:

¿Qué se ve y qué se puede deducir observando la foto?

Conocimientos previos que necesitan los alumnos para comprender el mensaje en su totalidad.

- Se ve una frase escrita en una pared.

- Ofrece un consejo: Si hace mal tiempo, es mejor salir a la calle con un paraguas de colores.



- Hace referencia a un refrán español que reza: "Al mal tiempo, buena cara".

- Este mensaje es una variante creativa de este refrán.

Los alumnos intentan deducir de dónde proviene la frase.

1. A continuación intentan deducir el significado de distintos refranes.

Refranes castellanos sobre el tiempo

1. *En abril, aguas mil*
2. *Nunca llueve al gusto de todos*
3. *Al mal tiempo, buena cara*
4. *Año de nieves, año de bienes*

En el mes de abril siempre llueve mucho.

Es muy difícil complacer a todo el mundo por igual.

El optimismo es una gran ayuda para afrontar situaciones difíciles.

La cosecha es mejor después de un invierno duro y con mucha nieve.

2. Se les pregunta con qué refrán relacionas la frase de la imagen y si hay algún refrán parecido en su lengua.

3. Siguiendo el modelo anterior, los alumnos transforman los refranes, cambiando de manera creativa el principio o el final de las frases:

Año de nieves, año de

....., año de bienes.

En abril,.....mil.

Nuncaal gusto de todos.

Al mal tiempo,.....

¿TE GUSTAN LOS LUNES AL SOL?

Sanae El Haji

Universidad de Barcelona

Mathea Simons

Universidad de Amberes, IOIW, Specifieke lerarenopleiding

FICHA TÉCNICA DE LA PELÍCULA

Título original:	Los lunes al sol
Año:	2002
Duración:	113 minutos
País:	España
Director:	Fernando León de Aranoa
Guión:	Fernando León de Aranoa e Ignacio del Moral
Producción:	Elías Querejeta
Música:	Lucio Godoy
Fotografía:	Alfredo Mayo
Reparto:	Javier Bardem, Luis Tosar, José Ángel Egido, Nieve de Medina, Enrique Villén, Celso Bugallo, Joaquín Climent, Aída Folch, Laura Domínguez y Fernando Tejero
Premios:	Goya a la mejor película, al mejor actor, mejor director, mejor actor de reparto, y mejor actor revelación; Concha de Oro en el Festival de San Sebastián

GUÍA DEL PROFESOR

Nivel y material	Destrezas	Objetivos	Soluciones
<p>Nivel avanzado (B2/C1)</p> <p>Tráiler: https://www.youtube.com/watch?v=EW4LmdSlzJw</p> <p>Tráiler subtulado: http://dotsub.com/view/f1ada4db-87d1-4f2d-9cc6-1fba622e0203</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión auditiva - Expresión oral - Expresión escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el tema de la crisis económica, presente en la película y en la vida real. - Reflexionar sobre los posibles efectos positivos de la crisis. - Descubrir léxico coloquial. 	<p>1.2 Javier Bardem.</p> <p>1.3 Película ambientada en los noventa, tras la reconversión industrial.</p> <p>3. Respuesta 5</p> <p>4. 1. coño/joder/hostia; 2. gilipollas; 3. joder; 4. la hostia; 5. no te jode.</p> <p>5. (1) entrevista; (2) ni idea; (3) de fuera; (4) crédito; (5) rebajar costes; (6-7) cuestión.</p> <p>6. 1-C; 2-E; 3-A; 4-D; 5-B; 6-F.</p>

A. Actividades antes del visionado (ejercicios 1 y 2)

Ejercicio 1. Para activar los conocimientos previos, se les hacen estas dos preguntas a los alumnos sin enseñar el cartel: ¿Qué haces tú generalmente los lunes? y ¿qué connotaciones tienen los lunes respecto al resto de los días de la semana? El profesor puede hacer una lluvia de ideas con la ayuda de un mapa conceptual: En la pizarra en el centro pone “los lunes” y los alumnos dicen con que asocian este día. Se pueden explotar expresiones con ‘sol’: estar sentado al sol; tomar el sol; tumbarse al sol; baños de sol, etc. A continuación se les entrega la ficha donde aparece el cartel y los alumnos contestan a las preguntas.

Ejercicio 2. En parejas rellenan el cuadro y justifican sus respuestas.

B. Actividades durante el visionado (ejercicios 3, 4, 5 y 6)

Ejercicio 3. Se pone el tráiler de la película y los alumnos deciden qué descripción se ajusta mejor a la película.

Ejercicio 4. Se dan las explicaciones a los alumnos para que obtengan el resumen del cuento y se reparte la parte A y B de la ficha *Cuento* al correspondiente *lector*.

Instrucciones:

A continuación, formaréis dos grupos en la clase: uno será el grupo A y el otro el grupo B. Cada grupo tendrá a una persona que ejercerá de *lector* y es quien recibe una parte del cuento. Este leerá en voz alta al resto del grupo la parte asignada. Después de la lectura, cada uno formará pareja con un estudiante del grupo opuesto y relatará al otro la parte del cuento que ha escuchado de su respectivo *lector*.

Una vez terminado, los miembros del grupo A tendrán que relatar, entre todos, al *lector* del grupo B la parte del cuento que han oído, y los miembros del grupo B harán lo mismo con el *lector* del grupo A.

Finalmente, en parejas, intentan responder a la siguiente pregunta: ¿cuál sería la moraleja de este cuento y cómo se relacionaría con el tráiler que habéis visto?

Respuesta modelo: La moraleja del cuento es que si trabajas duro tendrás reservas en tiempos difíciles. Sin embargo en la película los que han trabajado duro se encuentran sin nada. La reacción del personaje que cuenta el cuento es sin duda sarcástico y representa una crítica a la sociedad y al sistema.

Ejercicio 5. Se vuelve a poner el tráiler una vez sin subtítulos y otra con ellos.

Ejercicio 6. Los alumnos asocian cada personaje a su descripción y justifican sus opiniones (¿Por qué crees que Rico es...? ¿Qué te hace pensar eso...?).

C. Actividades después del visionado (ejercicios 7 y 8)

Llegados a este punto, los estudiantes ya deben de estar familiarizados con el tema principal de la película: el efecto del paro y de los problemas económicos en las vidas de las personas. En el ejercicio 7 los alumnos debatirán sobre este tema, darán su opinión, intentando llegar a una conclusión entre todos. Se puede discutir en torno a la idea de que no se puede cambiar la realidad, pero sí la forma de tomársela. Además, acerca de las diferentes crisis económicas más importantes de la historia, se puede, o bien explicar alguna brevemente en clase, o bien mandar como tarea para casa el buscar información (en Internet o en la biblioteca) sobre ellas: por ejemplo, la crisis de los tulipanes de 1634, la crisis del 1929 (el martes negro), el lunes negro del 1987, la crisis argentina del 1999. Pueden contarse unos a otros (con la ayuda de palabras clave) la época de crisis sobre las que hayan investigado.

En el ejercicio 8 rellenan el mapa conceptual, para repasar lo aprendido.

CUENTO

La hormiga y la cigarra

Parte A

Un caluroso verano, una cigarra cantaba sin parar debajo de un árbol. No tenía ganas de trabajar; sólo quería disfrutar del sol y cantar, cantar y cantar. Un día pasó por allí una hormiga que llevaba auestas un grano de trigo muy grande. La cigarra se burló de ella:

- ¿Adónde vas con tanto peso? ¡Con el buen día que hace, con tanto calor! Se está mucho mejor aquí, a la sombra, cantando y jugando. Estás haciendo el tonto, ji, ji, ji se rió la cigarra. No sabes divertirte.

La hormiga no hizo caso y siguió su camino silenciosa y fatigada; pasó todo el verano trabajando y almacenando provisiones para el invierno. Cada vez que veía a la cigarra, ésta se reía y le cantaba alguna canción burlona:

- ¡Qué risa me dan las hormigas cuando van a trabajar! ¡qué risa me dan las hormigas porque no pueden jugar! Así pasó el verano y llegó el frío.

Parte B

La hormiga se metió en su hormiguero calentita, con comida suficiente para pasar todo el invierno, y se dedicó a jugar y estar tranquila. Sin embargo, la cigarra se encontró sin casa y sin comida. No tenía nada para comer y estaba helada de frío. Entonces, se acordó de la hormiga y fue a llamar a su puerta:

- Señora hormiga, como sé que en tu granero hay provisiones de sobra, vengo a pedirte que me prestes algo para que pueda vivir este invierno. Ya te lo devolveré cuando me sea posible.

La hormiga escondió las llaves de su granero y respondió enfadada:

- ¿Crees que voy a prestarte lo que me costó obtener con un trabajo inmenso? ¿Qué has hecho, holgazana, durante el verano?

- Ya lo sabes, respondió apenada la cigarra, a todo el que pasaba, yo le cantaba alegremente sin parar un momento.

- Pues ahora, yo como tú puedo cantar: ¡Qué risa me dan las hormigas cuando van a trabajar! ¡qué risa me dan las hormigas porque no pueden jugar!

Y dicho esto, le cerró la puerta a la cigarra. A partir de entonces, la cigarra aprendió a no reírse de nadie y a trabajar.

1. Los lunes, ¿al sol?

En parejas, comentad el cartel de la película. Tened en cuenta las siguientes preguntas:

1 ¿Qué están haciendo...?, ¿Dónde están... (barco + ciudad/región)?, ¿Qué miran...?, ¿Coincide o se contradice con lo dicho anteriormente sobre los lunes?

2 ¿Sabes quién es el actor que aparece a la derecha? Si no es así, ¿te suenan las películas *Mar adentro*, *Vicky Cristina Barcelona*, o *No es país para viejos*? ¡Todas tienen el mismo actor en común!

3 ¿En qué años crees que está ambientada la película? ¿Puede ser actual? ¿Por qué sí/no?



2. ¡No hay más dinero!

La película *Los lunes al sol* trata del tema del paro y de la escasez de dinero.

Imagina un mundo donde el dinero no es tan fácil de ganar, donde no hay trabajo y donde solo algunos elegidos pueden conseguir un trabajo. Y ahora imagina que tú vives en ese mundo y no tienes trabajo: ¿Qué harías? ¿Cómo vivirías? ¿Cómo afectaría esta situación a tu familia, a tu tiempo libre, etc.? Con tu compañero/a, comentad los pros y contras de ese mundo hipotético.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
- Se daría más importancia al amor o a la amistad.	- No se podría viajar y conocer otros lugares y otras culturas fácilmente.
-	-
-	-
-	-
-	-

En grupos de cuatro o cinco, compartid y explicad lo que habéis escrito. Podéis utilizar expresiones y/o frases como:

- Creo firmemente que este aspecto es vital/muy importante porque...
- Está claro que...
- Una consecuencia evidente de este mundo hipotético sería...
- Tienes parte de razón en relación a este argumento positivo/negativo, pero...

Entre todos, elegid los tres aspectos positivos y tres negativos que consideréis más importantes.

3. ¿Sobre qué trata la película?

Después de ver el tráiler decide cuál(es) de las siguientes afirmaciones resumen mejor la película? Explica por qué.

1. Hay un grupo de amigos que trabajan en cruceros¹ y, como los lunes tienen descanso, salen a tomar el sol y a disfrutar de las vistas, porque no podrían permitirse ese lujo si no trabajaran allí.

2. Los dos hombres del cartel son hermanos y tienen una empresa en común que está a punto de declararse en quiebra².

3. El hombre de la derecha del cartel tiene un hijo y una esposa y, como se acaba de quedar sin trabajo, pide ayuda a sus amigos que tienen una empresa de barcos.

4. Hay un grupo de amigos con el mismo objetivo en la vida: conseguir ir en barco a Australia, pero no tienen suficiente dinero.

5. Hay un grupo de amigos que se apoyan en los momentos difíciles, cada uno haciendo frente a sus problemas (económicos).

1. Crucero: viaje por placer en barco, haciendo varias paradas.

2. Declararse en quiebra: anunciar que alguien no puede hacer frente a sus deudas, por lo que se procede legalmente a retirarle todas sus pertenencias y a intentar pagarlas.

4. La cigarra y la hormiga

- a) En el tráiler habrás visto que el protagonista lee el cuento *La cigarra y la hormiga* a un niño. Sigue las instrucciones de tu profesor para saber de qué va el cuento. Cuando hayas acabado la actividad decide cuál sería la moraleja de este cuento y qué relación tiene con el tráiler?
- b) El protagonista de la película termina su cuento con “Hija de puta, la hormiga”. “H*** d* p***3” es una expresión muy vulgar en castellano: se considera una de las muchas palabras malsonantes o “palabrotas” que hay en la lengua. Este tipo de palabras son tabú. En general no se deben utilizar, pero conviene saberlas para poder entenderlas en su contexto. Nunca se deberían decir en contextos formales, ni tampoco se deben poner por escrito. Sin embargo, en los países hispanohablantes, entre amigos y familiares sí suelen ser utilizadas en el lenguaje oral. Si algún día ves la película, te darás cuenta de que los personajes dicen muchas palabrotas.
- c) Intenta escribir las palabrotas en el lugar adecuado (puede haber más de una posibilidad):

La hostia	Coño	Gilipollas	No te jode	Joder
“Cállate ya _(1)_.”			(1)	
“¡Qué _(2)_ eres!”			(2)	
“_(3)_ con la mierda de servicio que dais.”			(3)	
“Australia si que es _(4)_ . [...] Allí hay curro ⁴ , aquí no.”			(4)	
“A: Tú déjame a mí que tú de esto no sabes. B: Y tú sí, _(5)_.”			(5)	

5. ¡Presta atención!

Escucha de nuevo el tráiler y rellena los huecos.

A: ¿Qué tienes? ¿Una _____ (1)?

B: 14 pagas, dietas, despacho.

A: ¿Y de qué es?

B: _____ (2).

“Trabajo hay, si hay para los _____ (3) hay para los de aquí”

“No tenemos nada. Ni casa, ni hijos, ni _____ (4). Nada.”

“Nos hemos ofrecido a hacer horas sin cobrar para _____ (5). ¿Qué más tenemos que hacer?”

“La _____ (6) no es si nosotros creemos o no en Dios. La _____ (7) es si Dios cree en nosotros.”

Una vez acabado el ejercicio, corrige tus respuestas con la ayuda del tráiler subtulado.

3. Estas “palabrotas”, en caso de ser necesario escribirlas en un texto escrito, suelen sustituirse por asteriscos.

4. Curro: palabra coloquial para referirse a trabajo.

6. ¡Vamos a por los personajes!

En parejas, intentad averiguar quién es quién asociando las imágenes de los personajes con sus descripciones.

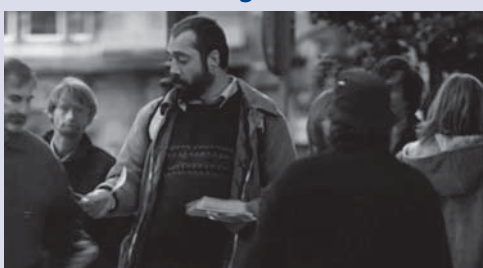
1



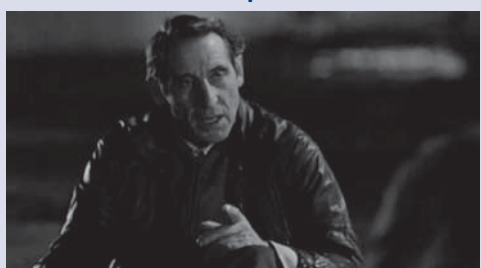
2



3



4



5



6



A) Santa: Sobrevive a base de trabajos temporales (repartidor de folletos, niñero, etc.) desde que le despidieron de la empresa en la que trabajaba. Es divertido y muy amigo de sus amigos¹.

B) Reina: Es uno de los pocos que tiene un trabajo estable: trabaja como vigilante de seguridad. Piensa que los parados tienen la culpa de estar parados: según él, todo es echarle ganas.

C) Lino: Tiene una esposa y un hijo. Se presenta a entrevistas constantemente, pero tiene un gran complejo por su edad, por lo que llega a teñirse de negro sus canas.

D) Amador: Su mujer le ha dejado. No tiene trabajo y vive en la más absoluta pobreza (no tiene ni agua en su casa).

E) José: También le despidieron y no tiene trabajo desde entonces. Vive con su pareja, Ana, la única que trabaja. Piensa que todo el mundo le juzga por no ser el que trabaja en casa.

F) Rico: Después de que le despidieran, abrió el bar en el que todos sus amigos se reúnen. Tiene una familia y su hija suele ayudarlo en el bar.

1	2	3	4	5	6

1. Amigo/a de sus amigos/as: expresión muy utilizada para decir que alguien se preocupa y cuida de sus amigos.

7. Problemas económicos en la realidad

En muchos otros medios de comunicación se habla de una crisis económica. En parejas, responded a las siguientes preguntas:

- ¿Crees que en tu país hay crisis económica? ¿Por qué?
- ¿A qué países les está afectando más? (en Europa, en América, o incluso globalmente)
- ¿Cuáles son algunas de las posibles consecuencias?
- Teniendo en cuenta tus respuestas en el ejercicio 2, ¿ahora te parecen realistas?

Esto ya ha pasado anteriormente en la historia. Busca información (en la biblioteca o en Internet) sobre una época de crisis importante de la historia y rellena el esquema siguiente:

Una de las crisis más importantes de la historia:

- Denominación: _____
- País(es) afectado(s): _____
- Época: _____
- Causas: _____
- Consecuencias: _____

Apunta 8 palabras clave y con esta ayuda coméntale a tu compañero el tema que hayas elegido.

8. ¿Qué has aprendido?

Completa los cuadros con la información más relevante:

Mi conclusión:

Ante un mundo con dificultades económicas...



Expresiones con 'sol':

La película trata sobre un grupo de amigos que...

Nuevas palabras aprendidas:

El presente, el ahora, depende de la sociedad, de ti, y de cómo haces y te tomas la realidad.

Así que ya sabes: disfruta de los lunes, tanto si son al sol como si no.

NOTICIAS

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN BÉLGICA Y LUXEMBURGO

Durante el primer cuatrimestre del curso 2013/2014, la Consejería de Educación ha puesto en marcha, como viene siendo habitual, las actividades del Plan de Formación que ha organizado en colaboración con distintas redes de formación, universidades e instituciones educativas belgas.

Las actividades de promoción de la lengua y cultura del español se vienen organizando desde hace años, en colaboración con entidades vinculadas de distinta manera con la enseñanza y la promoción de la lengua española del Benelux.

Cabe destacar que la Consejería ha ampliado el *Plan de Formación para los profesores de español 2013 - 2014*, con respecto a otros años, aumentando el número de actividades que organiza y colaborando con nuevas instituciones con el fin de atender un mayor número de participantes y de trasladar sus actividades a un mayor número de localidades del Benelux.

Entre las actividades más importantes ya realizadas este año cabe destacar la *V Jornada de formación en tecnología lingüística: herramientas TIC para la clase de ELE*, celebrada en Bruselas el 5 de octubre de 2013.

Este evento, que se organiza desde hace cinco años conjuntamente con la Hogeschool Universiteit Brussel, trata de facilitar el acercamiento de los profesionales de la educación formal a las herramientas TIC, y a las metodologías y experiencias de uso de estos nuevos recursos tecnológicos en el día a día de la práctica docente.

La Jornada contó con la participación de los siguientes ponentes: Estrella Gancedo (Herramientas TIC de utilidad para el profesor), Carlos Silvero Haba (Herramientas TIC de utilidad para el alumno), Hans Le Roy (Aparatos y servicios: evoluciones recientes) y Tim Kielemoes (La clase continúa en casa: leer, escuchar y escribir en la plataforma Moodle).

Se han celebrado también distintos talleres de formación dirigidos a profesores de español del Benelux como, por ejemplo, un taller en Luxemburgo sobre "Aprovechamiento de materiales cotidianos para las clases de ELE", impartido por el profesor Enrique Rodríguez Martín, el taller "Un mejor aprendizaje del léxico y la gramática en el aula" impartido por Beatriz Romero Dolz y otro, titulado "Desarrollar la competencia auditiva: actividades y análisis", impartido por Fabrizio Ruggeri.

Se han ofertado, además, varias sesiones formativas destinadas a alumnos del Máster de español de distintas Universidades belgas y una Jornada de Formación dirigida a los auxiliares de conversación españoles que trabajan este año en Bélgica.

Asimismo cabe señalar que se ha organizado una nueva edición de cursos semi-presenciales de español para profesores de otras lenguas en colaboración con el Instituto Cervantes y un

ciclo de presentaciones titulado "Las Comunidades Autónomas de España en las aulas de ELE" en el que las Oficinas de las Delegaciones de Gobierno de distintas Comunidades Autónomas de España presentan su región para los profesores de español del Benelux y alumnos de español.

Se seguirán incluyendo nuevas actividades de formación al Plan a lo largo del año y, entre otros, se pondrá en marcha un grupo de trabajo con los auxiliares de conversación destinados en Bélgica para diseñar materiales didácticos para sus clases y se organizará una nueva edición de la ya habitual Jornada Pedagógica que se viene celebrando desde hace años para poner broche final a las actividades del año académico.

Por último queremos señalar nuestro agradecimiento a todos los participantes en las actividades de formación que organizamos. Gracias a los ponentes, las redes de formación, los centros que acogen las formaciones, las editoriales y a las instituciones que colaboran en la organización, la Consejería se complace en poder ofertar una formación ajustada a las necesidades del profesorado de ELE y en poder recoger una muestra de estas formaciones en la presente edición de *Mosaico*.

PAÍSES BAJOS

CONVENIO CON LA UNIVERSIDAD DE AMSTERDAM PARA TRASLADO DE FONDOS DEL CDR

La Consejería de Educación y la Universidad de Ámsterdam han firmado un Memorando de colaboración para el traslado de gran parte de los fondos del Centro de Recursos a la biblioteca de dicha universidad. El propósito es que los materiales didácticos estén a disposición de un mayor número de profesores de español, estudiantes e interesados, ofreciendo una ubicación central, como es la biblioteca del PC. Hooftuis donde se alojan los estudios de español, y, además, ofrecer un amplio horario de apertura.

FORMACIÓN DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN PAÍSES BAJOS

La Consejería de Educación en Países Bajos ha organizado varias jornadas de formación para profesores de español en el presente curso, la mayoría de ellas en colaboración con instituciones representativas del español en los Países Bajos. Una de estas jornadas se celebró en colaboración con la Asociación *Levende Talen*, una de las asociaciones de profesores más conocidas en Holanda, y tuvo lugar en Utrecht el pasado sábado 28 de septiembre de 2013. Contó con gran éxito de asistencia y tuvo como ponentes a Eleonora Bourbon, Ana M^a Quiroz y Karin Haan, Kristi Jauregui y varios otros. Por otro lado, se celebró la segunda jornada anual que la Consejería viene organizando en colaboración con el Instituto Cervantes el viernes 15 de noviembre de 2013. En esta ocasión, estuvo a cargo de José Manuel Foncubierta con el tema: "Sentidos, aprendizaje y memoria. Cuatro propuestas prácticas para un enfoque multisensorial".

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación



Consejería de Educación
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 bte. 15
B-1000 BRUSELAS – BÉLGICA
Teléfono: 00 32 2 223 20 33
Fax: 00 32 2 226 35 22

consejeriabelgica.be@mecd.es

Consejero de Educación:
José Luis Mira Lema

La Consejería, con sede en Bruselas, tiene su ámbito de actuación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

Horario de atención al público:
De lunes a viernes de 9.00 a 14.00

Servicios administrativos:
Convalidación, homologación y reconocimiento de títulos.
Información sobre estudios en España.

Página web: www.educacion.gob.es/belgica

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

Asesoría Técnica

Bld. Bischoffsheimlaan, 39 bte. 15
B-1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 226 35 26
asesoriabelgica.be@mecd.es

Centro de Recursos de Español
Consulta y préstamo de materiales.
Bld. Bischoffsheimlaan, 39
1000 BRUSELAS

Asesoras:
Ana María Alonso Varela
Esther Zaccagnini de Ory

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica

Consulado General de España
asesoriaholanda.nl@mecd.es

Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 423 69 19
Fax: 00 31 20 626 07 39

Asesora:
Eva María Tejada Carrasco

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Bld. Bischoffsheimlaan, 39 bte. 15
B-1000 BRUSELAS – BÉLGICA
Teléfono: 00 32 2 26 35 25

alce.belgica@mecd.es

Horario: lunes, martes, jueves y viernes de 9h a 14h.

PAÍSES BAJOS

Consulado General de España
Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 626 07 43
Fax: 00 31 20 626 07 39
alce.holanda@mecd.es

Horario: de martes a viernes, de 10.00 a 14.00 horas.

LUXEMBURGO

Embajada de España
Bld. Emmanuel Servais, 4
L-2012 LUXEMBURGO
Teléfono: 00 352 46 42 29
Fax: 00 352 26 20 33 26
alce.luxemburgo@mecd.es

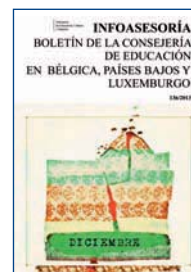
PUBLICACIONES Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Publicaciones:

<http://www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales.html>

- Revista Mosaico
- Plan de formación
- Infoasesoría
- Infoboletín
- Auxilio para auxiliares

Otras publicaciones: www.educacion.gob.es/publivent



SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



INSTITUTO CERVANTES BRUSELAS
Av. De Tervurenlaan, 64
1040 Bruselas
Teléfono: 00 32 2 737 01 90
Fax: 00 32 2 735 44 04
cenbru@cervantes.es

INSTITUTO CERVANTES UTRECHT
Domplein 3
3512JC Utrecht
Teléfono: 00 31 30 233 42 61
Fax: 00 31 30 233 29 70
cenutr@cervantes.es



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BELGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO