

IX Jornadas de Español LE en Chipre II Giornate di Italiano L2/LS a Cipro



9-10/06/2017
Nicosia



University of Cyprus
Language Centre



Under the auspices of the Cyprus
Ministry of Education and Culture



Actas de las IX Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre.
Pedro Jesús Molina Muñoz (Ed.)

Comité científico: Dr. Pedro Jesús Molina Muñoz, Stefan Schlaefli Fust & Ramón
Fernández Paz.

Corrección en la forma y el estilo: María del Mar Cuadra Arance.

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

Edición digital.

Colección ELEChipre.

ISBN 978-9925-553-10-5

2017 Centro de Lenguas – Universidad de Chipre

Nicosia - Chipre

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

Diseño: Pedro Jesús Molina Muñoz

Imagen portada: Pedro Jesús Molina Muñoz

**Actas de las IX Jornadas de Formación para
Profesores de Español en Chipre.**

Pedro Jesús Molina Muñoz (Ed.)

Índice

	<u>Pág.</u>
▪ El guion de cine editado (<i>script</i>) como recurso para la práctica de la competencia de la escritura creativa en el aula de español.	
Pilar Úcar Ventura.....	1
▪ Del papel a la pantalla: cómo digitalizar nuestros cursos de idiomas.	
José Luis Sánchez Melgarejo.....	20
▪ La fraseología en ELE, EL2: “El pan y el vino para andar el camino”.	
María del Carmen Rodríguez Caballero.....	30
▪ Tres, dos, uno... ¡Tiempo de Cervantes!	
Andrea Rodríguez Iglesias & Mirta Fernández Santos.....	38
▪ La música hispánica en la clase de ELE.	
Lorena Camacho Guardado & Óscar García Marchena.....	49
▪ Visión y motivación en la enseñanza de español como lengua extranjera desde la perspectiva del profesorado.	
Alberto Rodríguez-Lifante.....	72



EL GUION DE CINE EDITADO (SCRIPT) COMO RECURSO PARA LA PRÁCTICA DE LA COMPETENCIA DE LA ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA DE ESPAÑOL

Pilar Úcar Ventura
Universidad Pontificia Comillas



RESUMEN

En la línea de investigación que venimos desarrollando con el guion de cine en el aula de español, presentamos en esta ocasión resultados referentes a la práctica de este recurso didáctico como estrategia para la escritura creativa. A partir de actividades morfosintácticas y de comparación bibliográfica, extraemos unos datos en favor de la redacción en español a partir de la lectura del guion desde el punto de vista del análisis sintáctico, léxico y referencial. Los títulos de *Caníbal* y *La isla mínima* aportan datos que nos remiten a narraciones y cuentos tradicionales, tratados en el imaginario popular y reflejados también por los medios de comunicación. De esta manera aparecen cohesionados los diferentes elementos comunicativos. Se trata de trabajar con *realia* desde el punto de vista de la escritura gramatical (coherencia y cohesión) y creativa donde el papel del emisor/alumno/creador cobra especial importancia para la producción del mensaje redactado.

Analizaremos, por tanto, algunas aplicaciones de la escritura creativa en diferentes registros idiomáticos y géneros discursivos.

PALABRAS CLAVE

Escritura, creación, guion, español.

ABSTRACT

In the investigation path that we have been developing with the film script in the Spanish class, we present different results in this occasion to the practice of this didactic mean as a strategy for creative writing. From morphosyntactic and of bibliographic comparison activities we obtain data that favor writing in Spanish from the reading of the film script from the point of view of syntactic, lexical and referential analysis.

The titles of *Canibal* and *La isla mínima* provide facts that remind us of traditional tales and narratives, which have been treated in the popular imaginary and that have also been reflected by the media. This way, the different communicative elements appear cohesive.

It is about working with *realia* from grammatical and creative writing point of view, where the role of the transmitter/student/creator gains special importance for the production of the written message.

KEY WORDS

Writing, creation, script, Spanish



1. Explicación y justificación: fases, estudiantes, destrezas, objetivos, materiales, tiempo.

En primer lugar, conviene anticipar que la actividad que se presenta se trabaja en la clase de *Lengua española: normas y usos*, correspondiente a las titulaciones de Traducción e Interpretación y Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. El primer día de clase en la guía docente que se comenta con los alumnos aparece planteada la actividad del trabajo con el *script*, con un guion de cine editado. Las actividades que realizaremos están divididas en diferentes epígrafes según los objetivos de curso marcados y aparecen señaladas en el anexo que acompaña a estas páginas.

La lectura del *script* suscita una primera sorpresa entre los estudiantes al tener en cuenta que vamos a leer y no a ver la película. Al elegir la lectura y no el visionado la pretensión es acercar la estructura dialógica del teatro a las aulas, casi a la manera en que hasta este momento estudiaban y analizaban obras de teatro, narrativa o poesía, con un éxito desigual. La actividad consistía en leer dos guiones de películas españolas conocidas, *El penalti más largo del mundo* y *Alatriste*, y a continuación desarrollar de forma escrita algunos ejercicios propuestos en unos cuadernillos adjuntos a los guiones, llamados CDG (*Cuadernos didácticos para el guion de cine*, publicados en la editorial *8 y medio*, especializada en cine). Para esta publicación, además de comentar los dos títulos anteriores que se expusieron en la sesión oral, ofrecemos como anexo el CDG titulado *Caníbal*.

Dados los títulos de los guiones con los que íbamos a trabajar, se produjo de inmediato la comparación entre ambos: descubriríamos que *Alatriste* es una historia situada históricamente en el Siglo de Oro español, con todo lo que ello conlleva: lenguaje y léxico más arcaico, expresiones propias de la época, utilización del *vos* para la segunda persona del singular, etc. Además, tienen lugar episodios históricos, intervienen personajes célebres de la época, y en conjunto hace que la concentración en la lectura sea muy necesaria. En contraposición, el guion *El penalti más largo del mundo* puede resultar más agradable a la hora de trabajar por el simple hecho de que se relatan episodios, en muchas ocasiones, absurdos y el desarrollo de la historia no resulta extraño ni lejano en absoluto, sino que representa el humor español llevado al extremo con un léxico muy reducido debido a que los personajes que se mezclan pertenecen a una clase social baja y sin formación, y carente de complejidad argumental, frente a la dificultad histórica de *Alatriste*.

Un detalle añadido que aporta la lectura de dichos guiones es que marcan todos los cambios de escena, todos los movimientos de los actores, tal y como se deben realizar, por lo que su interiorización requiere fijarse de manera especial en todos los elementos



que crean las escenas. Existen, pues, dos lecturas o dos contenidos: el diálogo, y la narración de las acotaciones.

Por lo que se refiere a la concreción de las actividades, se eligieron de manera muy práctica, dado que se intercalaban preguntas de análisis del guion en cuanto a título, forma, etc., así como el desarrollo de otras competencias a través de la investigación de la evolución de expresiones, etimología de las palabras, de contexto histórico con el objetivo de completar los conocimientos que exige el guion para su completa comprensión, y sobre todo, la creación: manteniendo el mismo estilo que el guion, la creación de breves escenas que permiten el desarrollo de la creatividad y la escritura en diversos registros. De hecho, las actividades de producción gustaron mucho a la mayoría de los alumnos ya que potencian de forma activa la capacidad de crear la escritura, y al pertenecer al contexto del guion que se acababa de leer, la experiencia acercaba al lector a la historia en sí, puesto que a través de la creación de escenas nuevas, el alumno se puede sentir autor, en parte, de los acontecimientos que se desarrollaban.

Somos conscientes, por tanto, de que la lectura de un guion de cine representa una forma alternativa de lectura, y otra forma de ver el cine: no desde la simple visión del filme, sino desde una perspectiva más interna. El trabajo realizado constituye una labor de aplicar nuestras características personales de comprensión lectora, redacción, creación y análisis, de forma que se desarrollaran de manera inconsciente gracias a las actividades propuestas. En la diversidad de asuntos por resolver se encontraba la clave del desarrollo de la comprensión lectora (cuestiones relativas al contenido), de la creatividad (creación de escenas), de la capacidad de investigar (preguntas sobre contexto), etc.

En definitiva, los ejercicios completados con los guiones exigen pensar antes de crear y escribir, obligan a perfeccionar la escritura, o mejor dicho, a adaptarla para dar respuesta de manera clara y concisa a las preguntas concretas que así lo exigen.

Se podría pensar que al desarrollar este proyecto en titulaciones de carácter lingüístico como son Traducción e Interpretación y Comunicación, la lectura y análisis de guiones cinematográficos no es aplicable a otras titulaciones. Lo cierto es que esta actividad podría trabajarse en cualquier ámbito académico, y de hecho, convendría hacerlo, puesto que hay áreas en las que se nota una gran falta de la competencia de la expresión escrita, como por ejemplo, en la rama de derecho o economía, con sus escritos muchas veces indescriptibles y que conllevan confusión y poca claridad. Por lo tanto, a través de este tipo de tareas se podría lograr una mayor eficacia en la expresión y comprensión escritas



enmarcadas en los diferentes registros idiomáticos, prolongada a lo largo del curso para reforzar las competencias de la escritura y su correcto y adecuado manejo.

2. Texto

“El buen hablar está en los discretos cortesanos” (Cervantes) por eso “es un deber usar bien la lengua” siempre que a todo ciudadano se le haya enseñado a hacerlo: preparemos bien a nuestros estudiantes para usar bien la lengua, pues hablar y escribir correctamente es un derecho (Vaquero, 1997: 98).

Introducción:

Ante las diferentes propuestas metodológicas existentes hoy en día a la hora de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y dado que no hay una teoría lingüística y socio-pragmática universalmente aceptada a la hora de revalidar la eficacia y la operatividad de los métodos pedagógicos -encontramos desde la escuela conductista, a la innatista, la cognitiva o la interaccionista, la mayoría de especialistas en la docencia de nuestra lengua en diferentes niveles académicos, nos hemos decantado por el eclecticismo, basado en el método comunicativo y en algunos aspectos del enfoque por tareas hoy tan vigente.

Así pues, la metodología comunicativa intenta favorecer la adquisición frente al aprendizaje (Cerroloza, 1999: 194) y trata de adaptarse a las características y necesidades de cada estudiante, a la vez que conecta con los conceptos de “aprender haciendo” o con el “enfoque experiencial”.

El guion de cine como texto en el aula

Si consideramos que la lengua es comunicación, y por lo tanto, no se concibe exclusivamente como objeto de conocimiento en sí mismo y pasa a ser calificada como instrumento de comunicación, que busca, no sólo la competencia¹ lingüística, objetivo último de los métodos estructurales, sino la competencia comunicativa², siguiendo los presupuestos establecidos por Canale (1982), que la caracterizan como la capacidad de comprender y producir textos, *-lato sensu*: “enunciado o conjunto coherente de enunciados que proporcionan el

¹ Según la vigésima segunda edición del *DRAE* (2ª acepción), “competencia” se define como “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Se trata de enseñar para comunicar a partir de un análisis de las necesidades.

² El sistema lingüístico no garantiza el éxito de un acto comunicativo sino que, para ser competente en este ámbito, el usuario añade otros recursos, capacidades y habilidades a los estrictamente lingüísticos. Sin ellos, la comunicación no tendría éxito (Canale, 1982: 281).



conocimiento y la habilidad para usar la lengua de manera significativa y real”, enfocaremos el material lingüístico desde su aspecto funcional y contextual.

A partir de estos presupuestos que acabamos de dibujar, compartimos uno de los objetivos del Instituto Cervantes en su ya prolífica labor en aras de promocionar nuestro idioma y nuestra cultura por el mundo: otorgar la importancia de practicar, profundizar y consolidar nuestra lengua; por ello, presentaremos un elenco de actividades, que se explicitarán más adelante, para trabajar con guiones de cine editados, entendidos como auténticos textos a tenor de la definición anterior, pues ofrecen al usuario y al docente un importante material educativo y pedagógico para sus discentes y para todo aquel curioso y preocupado por la práctica del español en el aula y fuera de ella, ya que se fomenta la creatividad y la imaginación: valores en alza según los presupuestos de Bolonia que exigen lectura comprensiva y expresión oral y escrita.

La educación hoy: el aprendizaje y la práctica del español

Creemos que la principal dificultad con la que se enfrenta hoy la educación radica en que nuestros estudiantes no ven un sentido pragmático a las disciplinas y materias académicas y creen que lo que estudian o lo que se les explica forma parte de otra realidad ajena a la suya...es decir, que todo está descontextualizado y que poco tiene que ver con ellos, con su propia realidad y con la del futuro profesional que les espera.

Para intentar desterrar este presupuesto, se proponen actividades precomunicativas (actividades estructurales y actividades cuasiestructurales) y actividades comunicativas (actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social) más o menos guiadas en el uso de la lengua, pero concebidas para ir acercando de forma paulatina al estudiante a los usos espontáneos, a la vez que son ofrecidas a través de materiales reales y auténticos en el aula –guiones de cine- según las inquietudes lingüísticas de los alumnos derivadas de sus motivaciones hacia el aprendizaje de la lengua (Littlewood, 1981: 86), para lo que hay que dotar al discente de los recursos léxicos y gramaticales; hay que proporcionar al discente los mecanismos y las estrategias para comprender textos, solucionar problemas de comunicación, proveerles de información sociocultural, entre otros medios.

Vamos a encontrar un concepto unificado y homogéneo de la morfosintaxis, la semántica y la gramática en relación con la competencia intercultural, para comprender de esta manera la totalidad de la realidad de la lengua y de la cultura.



Por lo tanto, hablamos de una competencia centrada en el conocimiento y la habilidad requeridos para comprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones: léxicas y semánticas (vocabulario, formación de palabras), fonológicas (pronunciación) y sintácticas (elaboración de oraciones).

Se advierte, por otra parte, la necesidad de una interacción significativa y realista con el objetivo de evitar el fracaso de un estudio de la lengua descontextualizada, de forma que nos encontramos ante una doble vertiente en la tarea: la del desarrollo de las capacidades de los alumnos y la de la adquisición de unas competencias que les permitan aprender el manejo del idioma en las diferentes situaciones comunicativas en que se van a encontrar inmersos y una buena forma es hacerlo a través de conceptos pragmáticos: el cine, sus guiones y las posibilidades que ofrecen.

El estudiante debe tener oportunidades para tomar parte en interacciones comunicativas significativas, de ahí que el aula, espacio de comunicación, deba albergar actos comunicativos verídicos y hablantes altamente competentes para acercarles lo más posible al éxito del resultado final (enfoque por tareas³).

Como ya hemos explicado líneas arriba, suscribimos una metodología vertebrada en dos ejes de aprendizaje: los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones y estructuras lingüísticas) y los procesos de comunicación en el aula, generando en el aula actividades comunicativas: se trata de la teoría de Long, Nunan y Candlin (1990).

Las tareas consignadas de forma abierta permiten la integración de los diferentes perfiles de alumnos y estilos de aprendizaje en el aula. Cada estudiante puede participar en la actividad que se generará por el grupo según su nivel de competencia.

La textualidad del guion de cine y nuestros estudiantes

Por todo ello, se trata principalmente de desarrollar la competencia de la expresión escrita y la comprensión lectora, para ello se han articulado las actividades desde una progresión adecuada hasta una mayor envergadura y mayor complejidad en su contenido, teniendo en cuenta la comunicación textual y el entorno cultural para lograr una praxis real y auténtica; de ahí que se ofrezca el material lingüístico desde su aspecto funcional: en cada situación para observar las intenciones comunicativas, pues el idioma actúa como

³ Una tarea se caracteriza por ser representativa de procesos de comunicación de la vida real, a la vez que se identifica como unidad de actividad en el aula donde se practica con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo para conseguir la manipulación de información y significados, intencionadamente; por lo tanto, la tarea será el dispositivo que permita a los alumnos aprender a aprender, pues para ello usan la lengua que están adquiriendo.



elemento vehiculador y unificador pero respetando la riqueza de la diversidad y el pluriculturalismo que subyace en todo *script*.

El guion de cine editado supone un material auténtico y real; por eso presentamos actividades precomunicativas (actividades estructurales y actividades cuasiestructurales) y actividades comunicativas (actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social) más o menos guiadas en el uso de la lengua, pero concebidas para ir acercando de forma paulatina al estudiante a los usos espontáneos.

Deseamos aportar un elenco de actividades variado y sugestivo para agilizar la labor del profesor, dejando margen de maniobra en su quehacer cotidiano a la vez que se trabaja con todos los componentes que forman el engranaje del idioma: de las unidades morfosintácticas a las supraoracionales.

Las tareas han sido planteadas de forma abierta y permiten la integración de los diferentes perfiles de alumnos y estilos de aprendizaje en el aula. Cada estudiante puede participar en la actividad que se generará por el grupo según su nivel de competencia.

Un concepto que hemos incluido en las siguientes páginas ha sido la textualidad, en nuestro caso, la fílmica, muy en relación con las propiedades lingüísticas y culturales específicas, ya que constituye la expresión del comportamiento social a través de imágenes y palabras. Si la textualidad se presenta como una función social, el texto (el guion de cine) constituye la forma de manifestación y realización concreta de las diferentes estructuras que configuran el código lingüístico; los guiones, pues, son textos en función, es decir, se encuentran siempre en un contexto determinado marcado por criterios socio-comunicativos en los que los estudiantes se ven involucrados, al formar parte de una realidad socio-cultural que ellos conocen y consumen.

Somos conscientes de la población que tenemos en nuestras aulas y su múltiple y variada procedencia, de ahí que con el eclecticismo puesto en práctica en las actividades se pretenda dar respuesta a las necesidades que tanto emisor como receptor van a encontrar en el aula y fuera de ella; hemos tenido en cuenta las diferencias que se aprecian entre aquellos alumnos que han adquirido una lengua de forma innata, creciendo con ella desde su nacimiento, y aquellos que han aprendido una lengua mediante un proceso de aprendizaje teórico-práctico a una edad avanzada que supera los diez años de edad. En efecto, existen diferencias no sólo en cuanto a la fluidez en el lenguaje oral y escrito sino también en cuanto al uso de determinadas construcciones sintácticas y vocabulario.

Consideramos que tanto para los estudiantes *Heritage speakers*, como para el resto, resulta de gran importancia el dominio de las competencias comunicativa y cultural por considerar fundamental su estudio estandarizado.

Se pretende facilitar pues, el conocimiento del mismo código en función de la cultura, situaciones, contexto y registros para que el proceso comunicativo logre su éxito; en definitiva, descifrar un contenido que se presenta entre diferentes interlocutores y que contribuye al avance y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua; en este marco, no se puede entender el aprendizaje como modelo de transmisión para que el alumnado lo integre de manera pasiva.

Muy al contrario, se reconoce que el aprendiz “es agente activo en la construcción de los conocimientos y se concibe el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos, en un complejo proceso de construcción y reconstrucción” (Camps, 2001: 8).

Tal y como se aprecia en el siguiente mapa conceptual (figura 1), en los procesos de enseñanza/aprendizaje hemos optado por una enseñanza comunicativa desglosada en “enseñar para” y “aprender por”.

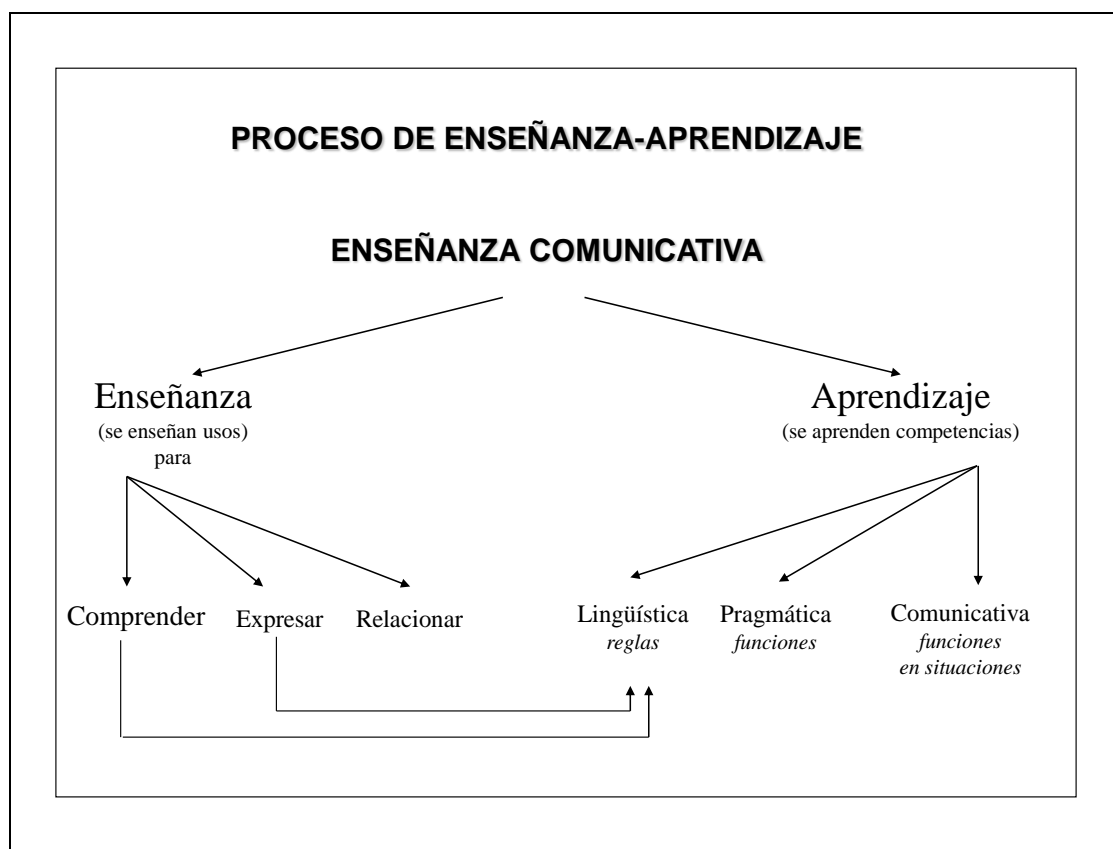


Figura 1: Proceso de enseñanza-aprendizaje.



lleva a cabo finalmente la tarea de descodificación como actividad que facilite la construcción de significados vertidos en el texto; tal actividad (casi actitud) debe ser activa, siempre atenta y siempre cambiante, aunque se sabe que depende de cada sensibilidad, del estado temporal del ánimo y de los conocimientos individuales que singularizan (y posibilitan) la creación más plena.

Éstas son las dos caras del lenguaje articulado en cuanto recurso de comunicación. Los mensajes que recibimos son infinitamente más numerosos que los que emitimos. Y no hay que olvidar que la inmensa mayor parte de nuestros conocimientos de todo tipo procede de la transmisión externa y no de nuestra propia experiencia.

Somos de la opinión de que el mundo es más amplio de miras y de contornos después del acto de creación; escribir, por lo que respecta a nuestra área de lengua, supone la construcción de una realidad que antes ya existió y que quizá se nos ofrece de forma misteriosa; reconstruimos parcelas que configuran una totalidad de la que formamos parte esencial y de cuya existencia depende en gran medida la actitud y la actuación de los receptores; para trabajar la competencia de la escritura resulta adecuado huir, además de la digresión, de la paráfrasis, la precipitación que les lleva a repetir y a provocar anacolutos, el énfasis, personalismo y conviene, por consiguiente, buscar textos que destaquen la pertinencia, la actualidad y la propiedad en la argumentación o en la presentación, la originalidad, la creatividad, el estilo sugestivo, la mezcla, la heterogeneidad y la presencia del subjetivismo, la intertextualidad y el nivel o registro idiomático.

Como conclusión:

Así pues, y a modo de conclusión, aportamos una síntesis metodológica apoyada en la comunicación lingüística y cultural a partir de tareas que suponen el conocimiento y la utilización correctos del sistema lingüístico, el cual incluye los subsistemas fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.

Conseguiremos de esta manera definir, corregir, matizar, y de forma general, realizar los ajustes necesarios para que la comunicación no se rompa y sea lo más eficaz posible.

Resulta fundamental, pues, fomentar de manera continuada un cambio de actitud para que los estudiantes sepan afrontar el contacto con hablantes de esa lengua de manera abierta y positiva; el estudiante deberá aprender las variaciones culturales entre su lengua materna y la lengua meta y deberá aprender a su vez, a saber interactuar en un contexto pluricultural.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lozano, J., Abril, G. & Peña-Marín, C. (1993). *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Camps, A. (2001), *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Canale, M. (1982). "From communicative competence to communicative language pedagogy", en: Richards, J. C. y Schmidt, R. (ed.): *Language and Communication* (pp. 72-145). London: Longman.
- Candlin, C. N. & Murphy, D. F. (eds. 1990). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2012). *Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrolaza, M. & Cerrolaza, O. (1999). *Cómo trabajar con libros de textos*. Madrid: Edelsa.
- Cervantes, M. (2005). *Don Quijote de la Mancha*, (ed. Dir. F. Rico). Madrid: IC.
- Escandell-Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Madrid: UNED.
- Humboldt, W. (1999). *El estudio filosófico de las lenguas*. Barcelona: Anthropos.
- Littlewood, W. T. (1981). "The relationship between theory and method in second language acquisition research", en: Davies and Cripser (eds.): *Interlanguage: Proceedings of the seminar in Honour of Pit Corder* (pp. 241-252). Edinburgh: University Press.
- Long, M. & Sato, C. J. (1983). "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers 'questions'". En Seliger, H. W. & Long, M. H. (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 268-285). Rowley, Newbury House.
- Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paz, O. (1950). *El laberinto de la soledad*. México: Cuadernos Americanos.
- Rulfo, J. (1993). *Pedro Páramo*. Barcelona: Anagrama.
- Seco, M. (1994). *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Gredos.
- Úcar, P. (2008). *En el aula de lengua y cultura*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Vaquero de Ramírez, M. (1997). *Palabras son palabras*. Madrid: Editorial Plaza Mayor.



ACTIVIDAD: TALLER DIDÁCTICO

Caníbal

Introducción

A modo de justificación:

Se ofrecen a continuación una serie de actividades para realizar en el aula y fuera de ella, tanto para estudiantes como para curiosos del cine y de la lengua que desean acercarse a los entresijos de todo guion de cine y de nuestro propio idioma. Se han clasificado en cuatro grupos:

1. De contenido (desarrollo de la competencia de comprensión lectora).
2. De estructura (desarrollo de la competencia de la expresión escrita).
3. De creación (desarrollo de la competencia de la creatividad y expresividad).
4. Investigación comparativa (desarrollo de la competencia bibliográfica).

En la medida de lo posible, esta división obedece a una estructura conocida por el alumno a la hora de enfrentarse a la lectura de un texto: ha de identificar el tema, los personajes y la lengua y el estilo. Por ello, en el grupo de actividades relativas al contenido encontramos, mención exhaustiva al título, ideas y personajes que configuran la trama argumental. En cuanto al grupo de actividades enmarcado en la estructura, se refiere al esqueleto lingüístico: léxico y sintaxis por un lado, y registros idiomáticos por otro.

Las actividades de creación e invención se apoyan en una lectura profunda del guion y en la posibilidad que el análisis y la comprensión del mismo da al estudiante para crear e inventar a partir de lo leído.

Por último, el apartado de investigación comparativa desea imbricar el guion en un contexto más amplio y que trascienda la propia lectura y el visionado de la película para relacionarlo con otros géneros en un marco cultural de referentes similares.

Por todo ello, se trata principalmente de desarrollar la competencia de la expresión escrita y la comprensión lectora, para ello se han articulado las actividades desde una progresión adecuada hasta una mayor envergadura y mayor complejidad en su contenido, teniendo en cuenta la comunicación textual y el entorno cultural para lograr una praxis real y auténtica; de ahí que se ofrezca el material lingüístico desde su aspecto funcional: en cada situación para observar las intenciones comunicativas, pues el idioma actúa como elemento vehiculador y unificador pero respetando la riqueza de la diversidad y el pluriculturalismo que subyace en todo *script*.



El guion supone un material auténtico y real, máxime si ya se conoce la película y se ha visto en una sala, con lo que se enriquece el proceso de comunicación desde su génesis (creación del guion) hasta su momento final (el visionado de la cinta o la lectura de dicho guion). Por eso presentamos actividades precomunicativas (actividades estructurales y actividades cuasiestructurales) y actividades comunicativas (actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social) más o menos guiadas en el uso de la lengua, pero concebidas para ir acercando de forma paulatina al estudiante a los usos espontáneos. Hemos pretendido llevar el cine a las aulas a través de su lectura: aunar un hecho cultural de importante repercusión social y mediática y ampliamente elogiado por la mayoría de la población con la actividad académica configurada en los planes de estudio, de manera que se facilite al profesor de diferentes disciplinas y de diversos niveles educativos el ejercicio de su oficio: la enseñanza y la adquisición de unos conceptos exigidos por las programaciones didácticas.

Deseamos aportar un elenco de actividades variado y sugestivo para agilizar la labor del profesor, dejando margen de maniobra en su quehacer cotidiano a la vez que se trabaja con todos los componentes que forman el engranaje del idioma: de las unidades morfosintácticas a las supraoracionales.

Las tareas han sido planteadas de forma abierta y permiten la integración de los diferentes perfiles de alumnos y estilos de aprendizaje en el aula. Cada estudiante puede participar en la actividad que se generará por el grupo según su nivel de competencia.

Un concepto que hemos incluido en las siguientes páginas ha sido la textualidad, en nuestro caso, la textualidad fílmica, muy en relación con las propiedades lingüísticas y culturales específicas, ya que constituye la expresión del comportamiento social a través de imágenes y palabras. Si la textualidad se presenta como una función social, el texto (el guion de cine) constituye la forma de manifestación y realización concreta de las diferentes estructuras que configuran el código lingüístico; los textos, pues, son textos en función, es decir, se encuentran siempre en un contexto determinado marcado por criterios socio-comunicativos en los que los estudiantes se ven involucrados, al formar parte de una realidad socio-cultural que ellos conocen y consumen.

La historia que se presenta a continuación trata de una historia personal, de un drama individual y singular vivido en soledad: de una patología descontrolada y sin tratamiento, tabú en nuestra sociedad y dada por desaparecida en la mayoría de las culturas actuales: el canibalismo. Nuestro protagonista, enajenado, deja al albur de los lectores la



interpretación de sus acciones, la necesidad de llevarlas a cabo para sobrevivir y así poder continuar con su existencia. Y arrastra en su devenir el drama de quienes lo acompañan. Aunque se ha mantenido el mismo esquema estructural de las actividades que venimos empleando para la serie de guiones, en esta ocasión, se destacan las referidas a la creación lingüística, por la cantidad de posibilidades que ofrecen los personajes y la propia historia, con el fin de aprovechar al máximo el idioma y sus recursos y a las de investigación bibliográfica por lo intrincado del contenido que se plantea.

ACTIVIDADES

ACTIVIDADES DE CONTENIDO

1. Contenido: (desarrollo de la competencia de la comprensión lectora)

- A)** Analiza el título del guion: después de haber leído todo el guion, justifica la elección del título por parte de los guionistas; ¿es coherente con el contenido? ¿En qué parte de la historia aparece el título? Propón otros títulos diferentes argumentando tu elección.
- B)** Después de una primera lectura, señala los principales temas que aparecen en el guion y justifica si se trata de una historia de venganza, de tortura, de psicología, de perdón y culpa, de amor...
- Desde tu punto de vista, ¿hay algún tema que predomine sobre otro?
- ¿Existe una única línea argumental de la que se derivan otras secundarias? Apúntalas.
- C)** Hablando del final: ¿cómo se ha creado la expectación y el interés? ¿Es previsible? ¿Puede existir otro diferente? ¿Por qué?
- Si creamos un nuevo final, ¿cambiaríamos el curso de la historia de los implicados en la trama trágica de los sucesos?
- Inventa un final distinto en forma de noticia y titular de un periódico.
- D)** Describe qué sensaciones has experimentado en los últimos momentos en que parece que la historia no va a terminar y la tragedia se va cumpliendo en los personajes de Nina y Carlos.
- Explica el sentido de “triumfo” del protagonista y la reacción de Nina casi al final.
- ¿Te has identificado con alguno de los personajes? ¿Con cuál? ¿Por qué?
- E)** Imagina que tú eres Nina, la hermana gemela de Natalia y quieres volver a la ciudad de Granada después de pasar con Carlos dos días en la sierra: ¿qué argumento aportarías después de conocer la historia y su implicación afectiva?



- F)** En cuanto a los personajes: dibuja un cuadro sinóptico en el que aparezcan todos ellos y las relaciones que han establecido entre sí. ¿Son relaciones afectivas, interesadas, de protección o de conveniencia? ¿De supervivencia?
Haz una clasificación entre personajes principales y secundarios.
¿Se podría afirmar que el protagonista es el personaje colectivo de la sociedad?
¿Destacan individualidades? ¿Qué papel tiene Aurora como gran conocedora del protagonista de la tragedia?
- G)** Diseña un listado de características psicológicas para los siguientes personajes: Nina, Carlos, Natalia, Bogdan.
¿Por qué actitud o comportamiento te decantarías? ... Explica los motivos que tienen para actuar cada uno de la manera en que lo hacen.
- H)** ¿Alguno de los personajes de la historia ha cambiado de actitud desde el principio?
¿Existe una evolución a lo largo de la historia del protagonista? ¿Por qué?
- I)** Describe el papel que cumplen los siguientes escenarios:
- La cabaña de la sierra
 - El piso de Carlos en Granada
 - La sastrería
 - Las escaleras del piso de Carlos
- J)** La historia que acabas de leer: ¿tiene diferentes lugares posibles de ubicación por su argumento? Y los personajes secundarios: ¿qué función desarrollan en el argumento?
- K)** Argumenta por qué la trama se desarrolla en Granada. Usa expresiones de opinión.

2. Estructura: (desarrollo de la competencia de la expresión escrita)

2.1. Morfosintaxis

- A)** Describe el contraste de la sierra con la ciudad. ¿Qué tipos de acciones inspiran uno y otro ambiente? Establece paralelismos entre sí y destaca ventajas e inconvenientes de la vida en ambos sitios.
Describe los pensamientos de la mujer extranjera en esos momentos en que está a manos de su captor.
- B)** Describe el ambiente de la cafetería de tu centro de estudio, al día siguiente de conocer una noticia como la que se relata en este guion. Inventa una conversación entre varios amigos, teniendo en cuenta que algunos son extranjeros. Cuida las expresiones



- de preferencia y rechazo, el indicativo y el subjuntivo para expresar deseos, emociones y realidades objetivas.
- C) Analiza la polisemia de la expresión “novia novia” (pág. 116). Apunta los diferentes contextos en que se puede usar y el sentido que adquiere en cada uno de ellos. Haz una frase con cada una de las acepciones que has encontrado. Rastrea palabras similares en el diccionario de la RAE y compara sus significados.
- D) ¿Qué función tienen las noticias que pueden aparecer en los periódicos sobre el caso del que trata el guion si se llegara a conocer? ¿Cuál será la reacción de los lectores y de los ciudadanos al saberlo?
- E) Haz el análisis sintáctico de:
- Acotación número 5 (pág. 33).
 - Escena 90 (pág. 142).
- F) Transformar las siguientes conversaciones en estilo directo al estilo indirecto y haz los cambios que sean necesarios:
- Desde la página 113 hasta la página 116.
 - Desde la página 145 hasta la página 156.
- G) Explica el significado del tuteo de Carlos a Nina. ¿Por qué ella mantiene el trato de “usted”?
- H) Analiza el significado de saeta en el guion y comenta su polisemia en según qué contextos, Descríbelos.
- I) Discutid por parejas la grafía de la expresión “jamón patanegra”. Describid a qué referencia sociocultural y económica, incluso geográfica alude.

2.2. Estilística y registro idiomático

- A) Destaca algunos momentos especialmente tensos provocados por el desarrollo de la acción y que tienen como protagonista a Natalia. ¿De qué manera o con qué recursos estilísticos se marca la gravedad de la situación?
- B) Apunta dos escenas en las que la expectación va en aumento por la precipitación de la intriga y el deseo. ¿De qué manera tiene relación el recurso estilístico y escénico del avance del día y del tiempo para marcar el estado de ánimo y la resolución de los personajes?
- C) Señala de qué manera se produce la expresividad y el grafismo en las escenas menos trágicas. ¿Es a través del lenguaje? ¿Qué función tienen en estos momentos los “tacos”?



- D) Selecciona una escena de la historia en la que aparezcan los principales rasgos del registro idiomático coloquial y familiar: paradojas lingüísticas, vulgarismos, “tacos”, insultos, ironía, pobreza léxica, gestos, repetición, fonética incorrecta...
- E) Para discutir en clase: ¿cuál es el sentido de un empleo tan abusivo de los silencios por parte del protagonista de la historia? ¿Por qué los usan con tanta frecuencia? Elige alguna escena en la que domine el silencio y complétala con diálogo entre el protagonista y tú, que actúas como nuevo personaje en la historia.
- F) Analiza el significado de la palabra “sastre” y comenta la relación (diferencias, semejanzas, registro...) con las siguientes: sastra, costurero, costurera, modisto, modista.
- G) Explica el significado que tiene la expresión “pareces rumano” (pág. 103) que le dedica Nina a Carlos.
- H) ¿Existe diferencia entre “moratón” y “moretón”? (pág. 132). Explícalas y di cuál es el término que se usa más frecuentemente y cuál es el correcto según la RAE.
- I) ¿Has encontrado algún error ortotipográfico en el guion? ¿Por qué? ¿Cuál es la función de un revisor de estilo?

3. Creación: (desarrollo de la competencia de la imaginación y expresividad)

- A) Selecciona un punto de la trama y añade dos escenas manteniendo personajes y estilo (acotaciones y registros idiomáticos) de forma que al retomar la historia no cambie el sentido lógico de las secuencias siguientes.
- B) Inventa un nuevo personaje a la altura de la historia que tú quieras pero en diferente momento que en la creación de las escenas del ejercicio anterior.
 - a) Justifica su inclusión y la relación que mantiene con el resto de personajes.
 - b) El personaje puede ser coral o individual, real o ficticio, animado o inanimado.
- C) Inventa un nuevo final para Carlos. ¿Tienen algún simbolismo los nombres de los personajes que aparecen en esta historia? ¿Significa algo el nombre de Aurora?
- D) Vas a ser quien ayude a Carlos a resolver su sentimiento de culpa. Inventa el diálogo que mantienes con él para convencerle de la necesidad de curar su patología.
- E) Discutid por parejas por qué se refugia Carlos en el “canibalismo”. ¿A qué se debe su patología? Describe sus rasgos tras la búsqueda de referencias psicológicas.
- F) Es una historia de culpa y perdón, de amor... ¿Hay simbolismo en estas realidades? ¿Son excusa para provocar la tragedia y el comportamiento del protagonista?



- G) Por parejas, inventad una conversación en la que describáis los sentimientos que experimenta Nina cuando ha descubierto el trágico final de su hermana Natalia, tras la confesión que le hace Carlos. Utiliza los adjetivos y las expresiones adecuadas para el contexto y el registro idiomático conveniente entre ellos.
- H) Por grupos: elaborad un listado de consejos que los especialistas y terapeutas le darían a Carlos en las sesiones de tratamiento de su enfermedad. Emplea el lenguaje adecuado al registro científico-técnico correspondiente.
- I) Ponte en el papel de Nina, la gran ignorante de lo que se está desarrollando al margen de su situación personal y describe el monólogo que puede recitar mientras prepara su maleta para el viaje que le ha pedido Carlos que inicie con él a la sierra.
- J) Inventa la conversación entre Carlos y Nina cuando pasean juntos y en silencio por la sierra (pág. 150).
- K) ¿Se cumple la máxima de “omnia vincit amor” ¿Por qué?

4. Investigación comparativa (desarrollo de la competencia bibliográfica)

- A) Para realizar fuera del aula y luego hacer una presentación en clase: por grupos, investigad la importancia de la patología que se trata en el guion.
- B) Por parejas, buscad titulares en los que se hable de graves trastornos psicológicos y haced el resumen del que más repercusión mediática haya tenido.
- C) Analiza el papel que cumple el sonido de la radio a lo largo de la historia. Describe qué tipo de programas se escuchan.
- D) ¿Este guion guarda similitud con algunas realidades conocidas en nuestro país o en otros del extranjero? ¿A qué se deben hoy en día estos trastornos psicológicos? ¿Cuáles son los principales rasgos que los caracterizan? ¿Existen culturas que practican en la actualidad el canibalismo ¿por qué se practicaba en algunas de ellas?
En grupos: proponed soluciones para discutir en clase y acabar definitivamente con esta práctica.
- E) La historia transcurre en Granada. Acaba con una procesión de Semana Santa. Pasos, manto, saeta... ¿Guarda alguna relación este ambiente con la tragedia que vive el protagonista? ¿Aporta algo la festividad religiosa a la acción que se desarrolla, al drama que vive Carlos?
- F) Por parejas: comparad diferentes periódicos en clase y analizar el tratamiento que cada uno de ellos da a una misma noticia sobre el argumento del que trata el guion de



- cine que has leído. ¿En todos los periódicos, la misma noticia ocupa igual extensión?
¿Qué importancia se le da? ¿Por qué? ¿A qué ideología pertenece cada uno de los periódicos? ¿Qué función tiene el titular?
- G)** Por parejas, averiguad si este tema del que trata el guion tiene la misma relevancia en otros países de Europa. ¿Y en Estados Unidos?
- H)** En varios momentos del guion se citan personajes de diferentes nacionalidades que no son españoles: define los rasgos que les caracterizan y si contribuyen a mantener o a crear sobre ellos los estereotipos que el imaginario cultural de un país tiene de otro.
¿Qué diferencias existen entre los rumanos y los eslavos?
- I)** Analiza la visión que se tiene en la actualidad de los inmigrantes. Algún personaje colateral hace comentarios sobre su presencia en nuestro país. Busca en las noticias (prensa y televisión) el tratamiento que se hace en España a esta realidad.
- J)** ¿Conoces otras películas que traten esta trama? ¿De qué manera lo hacen? ¿Existen diferencias entre el cine, de este género, que se hace en el extranjero y el que se filma en nuestro país? ¿Por qué? ¿A qué género cinematográfico pertenece este guion? ¿Por qué? ¿Se relaciona con las películas sobre el vampirismo?
- K)** Este guion está basado en la novela *Caribal* del escritor cubano Humberto Arenal.
¿A qué se debe el juego de palabras entre uno y otro título? ¿Existen semejanzas de ambiente y protagonista? Describe las principales diferencias entre la novela cubana y el filme español. ¿Conoces otras novelas que traten del mismo contenido del guion?



DEL PAPEL A LA PANTALLA: CÓMO DIGITALIZAR NUESTROS CURSOS DE IDIOMAS

José Luis Sánchez Melgarejo

City University of Seattle/Vysoká škola manažmentu



RESUMEN

El objetivo principal de este taller es mostrar cuáles son las herramientas que nos ofrece internet para tener éxito en nuestras clases en línea y, más concretamente, ofrecer las pautas a seguir para digitalizar materiales ELE usando la plataforma Moodle. El taller está dividido en dos partes: una teórica, donde veremos cómo planificar cursos de idiomas, tipos de cursos en línea, cursos presenciales frente a cursos en línea, la clase invertida, qué debemos evitar en nuestras clase en línea y cuáles son las claves para tener éxito en la enseñanza en línea; y otra parte práctica, donde elaboraremos un tema de un manual de conversación para estudiantes de español, el cual trasladaremos a la pantalla de nuestros ordenadores ayudándonos de la plataforma Moodle.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza en línea, enseñanza virtual, clase invertida, plataformas, Moodle.

ABSTRACT

The main objective of this workshop is to show what are the tools that internet offers to us to succeed in our online classes and, more specifically, to provide guidelines to digitize materials for SFL using the Moodle platform. The workshop will be divided into two parts: a theoretical, where we will see how to plan language courses, types of online courses, classroom courses to online courses, the inverted class, what we must avoid in our class online and what are the keys to succeed in online teaching; and a practical part, where we will make an issue of a conversation manual for students of Spanish, which will be in the screen of our computer help Moodle platform.

KEY WORDS

Teaching online, virtual teaching, flipped classroom, platforms, Moodle.



1. Introducción.

No cabe duda de que las últimas tendencias metodológicas están integrando a un ritmo frenético las nuevas tecnologías en nuestras aulas, lo que está suponiendo la necesaria formación específica del profesorado en el campo de las nuevas tecnologías. El modelo tradicional de enseñanza basado en materiales en versión papel no es válido para los cursos en línea y es una necesidad imperiosa que el profesorado esté en constante formación en el apartado de nuevas tecnologías, ya que el principal motivo del fracaso en las clases virtuales es el desconocimiento que tiene el profesorado de las herramientas que tenemos a nuestro alcance. Ni todos los docentes tienen la formación básica necesaria, ni todos los docentes están preparados para dar el salto a las nuevas tecnologías. Este paso crucial debemos hacerlo de manera gradual y siempre bajo la supervisión de un especialista en la enseñanza de idiomas en línea.

2. Planificación de cursos de idiomas.

Una vez que nos hemos decidido a crear un curso de idiomas, debemos de tener en cuenta los siguientes aspectos: intereses de nuestros estudiantes, edad, nacionalidad, contenidos, objetivos, metodología y materiales. Es de crucial importancia conocer cuáles son las motivaciones e intereses de nuestros estudiantes para poder crear así el curso que mejor se adapte a sus necesidades para que se produzca así un aprendizaje significativo. A la hora de planificar cursos de idiomas, encontraremos mínimas diferencias si se trata de un curso presencial o de un curso en línea, aunque en este artículo nos vamos a centrar en la enseñanza de idiomas en línea.

A veces, nos da la impresión de que la tecnología avanza más rápido que la formación del profesorado. Internet puede ser uno de los mejores aliados del docente si somos capaces de conocer todas las opciones que éste nos ofrece y, lo más importante, cómo usarlas correctamente.

Hay infinidad de herramientas que nos pueden ayudar en nuestras clases de idiomas, aunque en este artículo vamos a limitarnos a mencionar uno de los recursos que nos facilita enormemente nuestra labor docente: las plataformas de enseñanza. De las muchas opciones que nos ofrece la red, la plataforma docente “Moodle” destaca sobre el resto y será la que utilicemos para digitalizar libros en versión papel, como veremos en la parte práctica de este artículo.



3. Diseño de un curso de idiomas en la plataforma Moodle.

Antes de confeccionar el curso, es recomendable tomar en consideración ciertos aspectos, citados por Peña (2010), que nos van a ayudar a su correcta organización y éxito:

- Crear una estructura adecuada al curso: la frecuencia de publicación de actividades deberá ir en consonancia con la duración de curso, pues un curso intensivo deberá proponer ejercicios de manera más asidua que un curso anual, por ejemplo. En nuestro caso, al ser un curso de diez semanas, mostraremos siete u ocho actividades por semana, teniendo nuestros estudiantes que participar un mínimo de tres veces a la semana.
- Insertar contenidos pertinentes: resulta fundamental para una participación eficaz y constante en Moodle que sus contenidos sean adecuados y se adapten al nivel de nuestros estudiantes.
- Añadir imágenes, usar colores: aunque la apariencia que se elija para la plataforma Moodle dependa del tipo de curso y los participantes, creemos que la atracción visual de la página principal es uno de los rasgos más significativos de este tipo de cursos. Los colores y las imágenes tienen una función práctica pues ayudan a distinguir los diferentes módulos y la tipología de ejercicios, además de ilustrar el contenido de las actividades y fomentar la motivación. La inserción de vídeos en la página principal da un aspecto más dinámico al curso e involucra al estudiante en las tareas de manera más rápida. En el caso concreto de nuestro curso de español, hemos introducido vídeos personales sobre gramática y también explicaciones para las tareas de producción oral.
- Dar instrucciones breves y concisas: los alumnos deben entender fácilmente las instrucciones, lo cual se logra utilizando “mini-párrafos”. Las instrucciones de cada semana deben ser claras y precisas para que el alumno pueda realizar las tareas sin dificultad.
- Mantener un tono positivo: hay que prestar atención al uso de elementos especialmente agresivos en las correcciones o en los comentarios a las intervenciones de los alumnos: admiraciones, mayúsculas y colores como el rojo. Es importante el uso de emoticonos, de imágenes que inspiren armonía y ánimo, para alentar a nuestros estudiantes.
- Participación: la presencia del profesor en las actividades sociales resulta útil para alentar a los estudiantes a la colaboración. Es aconsejable interesarse por sus intervenciones y realizar comentarios que promuevan la reflexión. También resulta útil su papel para señalar el modo en que se debe realizar una actividad: puede iniciar un foro de modo provocativo para desencadenar un debate; puede abrir un wiki con tono



disparatado para incitar a sus alumnos a continuar en esta línea; puede estar presente en un chat para dirigir la conversación o prestar ayuda en momentos determinados.

Siguiendo los criterios de Pelz (2004) para enseñanza en línea, el profesor debe ser VOCAL: visible, organizado, compasivo, analítico y líder.

- Visible: la principal diferencia entre clases en línea y las clases presenciales es el contacto con el profesor. Los estudiantes en línea necesitan ver la continua acción del profesor en el curso en línea para sentirse cómodos y no caer en la pasividad.
- Organizado: Si un curso presencial debe estar bien organizado, del mismo modo un curso en línea debe estarlo también si no queremos fracasar. Los estudiantes deben conocer los objetivos del curso (y tienen que ser reales), la evaluación,...
- Compasión: normalmente la gente que suele inscribirse en un curso en línea es debido a la imposibilidad de asistir a lecciones presenciales. Por ello, el profesor debe ser flexible, tolerante y también debe tratar de ayudar a los estudiantes con cualquier problema que pueda surgir, como pueden ser problemas técnicos.
- Analítico: el trabajo autónomo del estudiante, necesita ser guiado, recibiendo constantemente opiniones, evaluaciones y toda la información sobre el curso.
- Líder: el profesor debe ser un modelo para los estudiantes y especialmente en el curso en línea, donde ha de ser muy activo. Debe tomar las riendas en los debates, animar a los estudiantes, interactuar con ellos y hacer que se sientan arropados en cada momento para aumentar la motivación y participación de los estudiantes.

4. Creación de materiales ELE en versión papel.

Durante la realización de este taller, vamos a proceder a la creación de una unidad didáctica de un libro de conversación para estudiantes de español siguiendo el modelo del libro “Hablamos” para, posteriormente, digitalizarla usando la plataforma Moodle. Sorprendentemente, a pesar de que la industria de la enseñanza de español mueve cantidades desmesuradas de dinero, no encontramos una gran variedad de libros de conversación para estudiantes de español en el mercado. Mientras que en otros idiomas los métodos para fomentar la conversación se cuentan por decenas, en nuestro idioma los libros y materiales que encontramos para trabajar la conversación en clase de Español como Lengua Extranjera son bastante escasos.



Siguiendo las pautas del material de conversación “Hablamos” durante este taller y organizados por grupos o parejas vamos a crear una unidad didáctica en la que encontraremos ocho actividades diferentes:

- Vamos a comentar: en esta primera actividad aparecen seis fotos relacionadas con el tema en cuestión y los alumnos nos relatan qué les sugieren esas fotografías.
- Vamos a comenzar: en esta actividad encontramos un texto con una actividad de comprensión lectora.
- ¿Hablamos?: actividad principal del tema donde aparecen preguntas abiertas sobre el tema que estamos tratando.
- Vamos a pensar: en este apartado encontramos situaciones comprometidas y los estudiantes nos dirán qué harían ellos en cada caso.
- Vamos a discutir: una de las actividades que más fomenta la interacción oral donde los estudiantes tienen que ponerse de acuerdo en varios aspectos siempre relacionados con el tema principal.
- Vamos a consolidar: actividad de producción escrita recomendable para enviarla como tarea a realizar en casa.
- Vamos a escuchar: actividad de comprensión auditiva donde los estudiantes deberán responder a cinco preguntas abiertas.
- Vamos a ampliar: en este último apartado aparecen varios enlaces relacionados con el tema principal para ampliar información.

Adjunto se podrá encontrar la unidad de muestra del libro “Hablamos” que utilizaremos para este taller.

5. Digitalización de cursos ELE.

Una vez que hemos creado el manual en versión papel, el último paso de este taller será pasarlo a la pantalla de nuestros ordenadores o dispositivos móviles. Para ello, contaremos con la inestimable ayuda de la plataforma Moodle la cual nos ofrece un sistema de elaboración y distribución del conocimiento capaz de promover un aprendizaje más eficaz y económico que la formación actual, mayoritariamente presencial, según De Pablos (2007).



Una de las grandes ventajas de utilizar la plataforma Moodle es que todos los archivos que elaboramos del libro digitalizado están siempre disponibles en la plataforma. La mayor ventaja de utilizar el libro digitalizado en esta plataforma es que nuestros alumnos tienen en todo momento el material que se ha elaborado en clase o que se necesita para el seguimiento de la misma y les permite estar al día de la asignatura en caso que no hayan podido asistir a clase. Todos los materiales necesarios para la realización del curso, como el temario en versión PDF, están siempre disponibles en la plataforma.

La plataforma Moodle es, sin ninguna duda, un instrumento vital para el profesorado el cual nos permite implementar numerosas actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula por medio de diferentes opciones multimedia. El uso de la plataforma se puede complementar apoyándonos en la proyección en pantalla por medio de cañones conectados a ordenadores portátiles o fijos en el aula conectados a la red. Otra de las ventajas es que no es necesario que los profesores llevemos nuestros apuntes o libros a clase, puesto que todo nuestro material educativo estará en la red.

Podríamos separar en tres los grandes recursos que Moodle nos ofrece: gestión de contenidos, comunicación y evaluación.

Si nos referimos a la gestión de los contenidos podemos usar Moodle para presentar al alumnado los contenidos de nuestro curso que podemos complementar con otros materiales como imágenes, gráficos o vídeos y también tendremos la oportunidad de entrar en otras páginas web relacionadas con el tema que estemos tratando. Para comunicarnos con nuestros estudiantes, Moodle dispone de numerosas opciones siendo la más utilizada la de los foros, por medio de los cuales podemos gestionar las tutorías de manera individual o grupal.

Por último, en referencia a la evaluación de nuestros alumnos, Moodle dispone de múltiples opciones en función de nuestro grado de implantación de las pedagogías más activas, de este modo podemos enviar tareas que estén en relación a las capacidades o competencias que tengan que acreditar los alumnos. También es factible y bastante sencillo preparar cuestionarios específicos por temas auto evaluables y con retro alimentación inmediata de los resultados.

La plataforma resulta especialmente útil para los alumnos ya que les aporta un servicio automatizado y personalizado a sus necesidades e intereses, lo que permite gestionar los diferentes ritmos de aprendizaje. El acceso al conocimiento de la



asignatura a través de secuencias didácticas de aprendizaje facilita de una manera sencilla e intuitiva la navegación por el curso.

Una vez que el profesor entra en el espacio reservado al curso, se le ofrece la posibilidad de publicar dos tipos de contenidos: de carácter estático, bajo la voz “Recursos”, y de carácter interactivo, llamados “Actividades”.

Se conoce como “Recursos” a los componentes que permiten al profesor:

- Editar una página de texto. Permite al tutor redactar un texto. Éste puede tener fines informativos, dar instrucciones acerca de la realización de una tarea posterior o incluir un directorio de enlaces a los que consultar, entre otros ejemplos.
- Editar una página web. La diferencia con la página de texto estriba en que en este caso, el profesor puede subir contenido multimedia extraído de internet: imágenes, vídeos, contenido de audio, que será posteriormente aprovechado para una tarea.
- Enlazar a un archivo. Permite al alumno enlazar con un archivo que el profesor ha puesto a su disposición: puede tratarse de un documento de Word, un archivo PDF, una presentación PowerPoint, una audición o, en definitiva, cualquier tipo de contenido que el profesor posee en su ordenador o en cualquier otro soporte digital y que quiere compartir en Moodle.
- Enlazar a una página web. A través de una ventana emergente o utilizando la misma ventana de la plataforma se accede al contenido de cualquier página de la red previamente seleccionada por el profesor: artículos de periódico, programas de televisión o de radio en línea, ejercicios prediseñados para estudiantes, vídeos de YouTube, entradas de un blog, etc.

En cuanto a los contenidos interactivos o “Actividades”, que son las herramientas que más nos interesan a la hora de crear nuestro curso en línea, cabe distinguir:

- Cuestionario. Preguntas de diferente tipo: opción múltiple, verdadero/falso, respuesta corta, emparejamiento, descripción, ensayo. Se permiten la alternancia de preguntas de distinta tipología en un mismo cuestionario.
- Encuesta. Para realizar un tanteo acerca de la opinión o las preferencias de los alumnos sobre un determinado argumento. También nos puede aportar información inicial sobre las expectativas que tienen los estudiantes del curso.



- Tarea. Para la redacción y envío de textos de parte de los estudiantes. Permite a los alumnos la escritura de textos en la propia plataforma o el envío de archivos a la misma.
- Foro. Se trata de una actividad de tipo colaborativo para plantear un debate, compartir información o vivencias, plantear dudas. En cada una de las unidades de nuestro curso en línea encontraremos dos foros con la intención de promover la interacción entre nuestros estudiantes.
- Chat. Este medio de comunicación sincrónico, a medio camino entre la lengua escrita y la lengua hablada, permite establecer diálogos entre los miembros del grupo. Es aconsejable que el profesor forme grupos de no más de dos personas, dándole un objetivo a su conversación. Asimismo se aconseja hacer hincapié a los alumnos en el carácter comunicativo de la actividad, favoreciendo la comunicación aun en menoscabo de la corrección léxica o gramatical, para favorecer la espontaneidad y la fluidez. Por otra parte, el uso de los emoticonos permitirá darle el tono adecuado a las intervenciones, aunque no se deba abusar de ellos.
- Glosario. Se define como un catálogo de términos con su correspondiente significado el cual puede ser elaborado por los propios alumnos. En nuestro curso en línea se puede encontrar un glosario al final del mismo.
- Wiki. Es también una actividad colaborativa cuya construcción se sustenta en la intervención de los participantes, que pueden añadir o modificar la información que otros estudiantes hayan aportado. El resultado final es un texto completo que integra las intervenciones de diferentes autores.

Utilizando las herramientas mencionadas en este apartado, vamos a crear en este taller un tema de los diez que necesitaríamos para completar el curso de español en línea.

El tema elegido será “La importancia del español” y quedará de la siguiente manera:

- Foro 1: pregunta abierta para fomentar la interacción.
- Foro 2: pregunta abierta con el propósito de abrir debate.
- Foto: nos permite mostrar información o imágenes relevantes del tema.
- Archivo PDF: podemos incluir contenidos o información relevante.
- Vídeo: nos permite subir nuestros propios vídeos o simplemente enlaces a otros vídeos ya creados.



- Tarea: todas las semanas los estudiantes tendrán que subir a la plataforma una composición para consolidar lo aprendido.

<p>Semana 6</p> <p>CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none">◦ Tema 6: "La importancia del español", páginas 37-42. <hr/> <p>TAREA:</p> <ul style="list-style-type: none">◦ Prepara una presentación de 2-3 minutos sobre la importancia del español en el mundo. Tema 6, actividad 6, página 42. <hr/> <p>MATERIAL ADICIONAL:</p> <ul style="list-style-type: none">◦ Información sobre el Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/lengua◦ El español en el mundo: http://www.educacion.es/redede/Biblioteca2007/elmundo.shtml	<ul style="list-style-type: none">• Tema 6: "La importancia del español"• El idioma del futuro• Consejos para mejorar tu español• Foto: Importancia del español en el mundo• Por qué es importante el español en el mundo• Vídeo: "Ciudades patrimonio de la humanidad"• Tarea: beneficios de aprender idiomas
---	--

Ayudados por la plataforma Moodle, y de manera rápida y sencilla, hemos conseguido plasmar en nuestras pantallas de ordenador o dispositivos móviles un tema de un manual de conversación para estudiantes de español.

6. Conclusión.

A menudo, el desconocimiento del potencial que nos ofrece internet es la principal causa del fracaso en nuestros cursos en línea. Es de vital importancia que el profesorado reciba formación continua, ya que los avances tecnológicos evolucionan a un ritmo frenético.

A la hora de diseñar un curso de español en línea utilizando la plataforma Moodle, tenemos que ser conscientes de las virtudes que nos ofrece pero también de las limitaciones que presenta esta plataforma.

La plataforma Moodle resultará especialmente útil para los alumnos ya que les aporta un servicio automatizado y personalizado a sus necesidades e intereses, lo que permite gestionar los diferentes ritmos de aprendizaje.

No se puede afirmar que el éxito de nuestros cursos de idiomas en línea dependa únicamente de la formación del profesorado ya que existen otros factores cruciales como pueden ser el interés y motivación del alumnado, la presencia e interacción del profesor durante el curso, claridad en las instrucciones o los objetivos del curso, etc.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Conrad, D. L. (2002). *Engagement, excitement, anxiety, and fear: learners' experiences of starting an online course*. The American Journal of Distance Education. Vol. 16, n.º 4, pp. 205-226.
- De Pablos, G. (2007) *Moodle*. CNICE. MEC. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/en/software/software-general/458-moodle-17>
- Del Carmen, L. (1996). *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona: Horsori.
- Foster, H. y Cole, J. (2007). *Using Moodle: Teaching with the popular open source course management system*. Edit. O'Reilly.
- Pelz, B. (2014). *Three Principles of Effective Online Pedagogy*. Journal of Asynchronous Learning Networks, Volume 8, Issue 3: June 2004, pp. 103-116.
- Peña Ontoria, M. (2010): *La plataforma Moodle: características y utilización en ele*. Università degli Studi di Perugia. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_913.pdf
- Savery, J. (2005). *Be VOCAL: Characteristics of Success Online Instructors*. Journal of Interactive Online Learning. 4:2, p. 141. Disponible en: <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/4.2.6.pdf>
- Sun, P., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y., Yeh, D. (In Press) *What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction*. Computers and Education.
- Tresman, S. (2002). *Towards a strategy for improved student retention in programmes of open, distance education: a case study from the open university UK*. International Review of Research in Open and Distance Learning. Disponible en: http://www.irrodl.org/content/v3.1/tresman_rn.html



LA FRASEOLOGÍA EN ELE, EL2: “EL PAN Y EL VINO PARA ANDAR EL CAMINO”

María del Carmen Rodríguez Caballero
IES Poeta Claudio Rodríguez



RESUMEN

La fraseología es un aspecto muy importante del idioma, por lo tanto intentamos que los aprendientes adquieran este tipo de expresiones para una mayor comprensión del español. Se han seleccionado las paremias teniendo en cuenta: la frecuencia del español actual, el registro, variación diatópica y la correspondencia en la lengua del alumno.

El hecho de usar las paremias correctamente, con una entonación y ritmo adecuados otorga al estudiante una mayor naturalidad en el uso de la lengua extranjera, a parte del enriquecimiento léxico y cultural que proporcionan. Consideramos que estas unidades se deben incorporar en el corpus léxico del alumno.

PALABRAS CLAVE

Paremias, registro, enriquecimiento léxico, comprensión, corpus.

ABSTRACT

The key role of phraseology in second language learning is of extreme importance. Therefore, we try to incorporate multiword units in the learner's corpus so that s/he can obtain a better comprehension of Spanish. We have selected the multiword units bearing in mind the high frequency in today's language, register, diatopic variations and the similarities found between the learner's mother tongue and Spanish.

Our main aim is to get the learner impregnated with the culture of the targeted language by using multiword units. This implies teaching the right intonation and rhythm so that we can provide the learner with lexical enrichment. As these units are of high frequency of use in the discourse, they must be incorporated in the learner's lexicon.

KEY WORDS

Multiword units, register, lexical enrichment, comprehension, corpora.



1. Introducción.

La fraseología es un componente fundamental de la lingüística. La adquisición de las unidades fraseológicas es un elemento esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes de una lengua extranjera. El Marco Común Europeo (2002:100) define el conocimiento sociocultural como el conocimiento de la sociedad y cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma, por lo que los refranes ayudan al conocimiento del folclore de Castilla y León, concretamente Zamora y León. En los últimos años los trabajos que centran su objetivo en la enseñanza de la fraseología en ELE han incrementado considerablemente. En este taller se ofrecen una serie de experiencias prácticas que se han llevado a cabo con alumnos adultos inmigrantes de nivel B2. Muchas veces son los propios alumnos los que nos piden estudiar estas unidades en el aula, ya que debido a su trabajo, generalmente empleados/as domésticas, están en directo contacto con la fraseología. Estudiamos paremias de *El Quijote* porque creemos que es necesario estudiar la lengua a través de la literatura, pero también los refranes que aparecen en la prensa local para que los alumnos comprueben el uso cotidiano de tales unidades.

La selección de paremias se ha hecho siguiendo los parámetros siguientes:

- El PCIC reconoce la aparición de *exponentes fijos* en los niveles A1 y A2, pero señala que "el alumno [...] no dispone todavía de los conocimientos necesarios para analizar esa concreta 'pieza de lengua', que se aprende, pues, de forma holística, sintética". (PCIC, III, 2007: 173).
- La frecuencia en el español actual.
- Comunes en la lengua del aprendiente. Debe buscar correspondencias.
- El registro donde los alumnos pueden hallar estos enunciados.
- Variación diatópica: típico de Zamora: *hacer la jera* (las tareas de casa).
- Estudio de la presencia de conectores: *como dicen en mi pueblo* (eufemismo: marcador de polifonía), *por el refrán que dice, he oído decir a mis mayores, también se dice, como dice mi abuela...*

2. Objetivos.

- Distinguir registros del español.
- Aproximarse a la obra de Cervantes para comprobar su contemporaneidad en cuanto a refranes y frases.
- Promover una cotidianidad en el uso de español.

- Promover producciones más cercanas al proceso comunicativo.
- Incorporar refranes/frases hechas/expresiones coloquiales a ELE.
- Adquirir estructuras rítmicas en español. La paremia es un acto de habla. Tiene tres dimensiones: locutiva (pronunciación), ilocutiva (intención con la que se dice), perlocutiva (consecuencias del enunciado). Estas tres dimensiones deben ser enseñadas.

3. Desarrollo.

3.1. Teoría. Paremias: clasificación.

(Adaptado de Sevilla Muñoz)

- Refranes: geográficos, médicos, morales, laborales, supersticiosos.

Mucha santa para tan poco tajo.
(Refrán laboral)



Figura 1: *Diario de León*, 5-12-2016

Al galgo más lebrero se le va la liebre en enero.
(Refrán temporal)



Figura 2: Diario de León, 25-I-2017

Por san Blas, la cigüeña verás y si no la vieres, año de nieves.
(Refrán supersticioso)



Las cigüeñas este año se han adelantado al refranero. No han esperado al 3 de febrero para cumplir con aquello de «por san Blas, la cigüeña verás» y el ave ya se ha asentado en la columnata de San Isidoro, a la espera de que comience a llegar el buen tiempo. Quizá el tan manido cambio climático ha hecho que este majestuoso pájaro no haya cruzado el estrecho para criar en África, pero sus alargadas patas ya se han hecho un hueco en el centro de León y avanza, como todo parece indicar, que la nieve no llegará en abundancia a la provincia, ya que el refrán concluye: «Y si no la vieres, año de nieves». De momento, las estaciones de esquí permanecen cerradas y el frío invierno ya no parece que sea para la cigüeña algo a evitar, arropada en lo alto de la columna sólo le queda esperar a que llegue la primavera.

Figura 3: *Diario de León*, 5-I-2017

- Frases proverbiales: Buen corazón quebranta mala ventura (El Quijote, X, segunda parte)
- Locución proverbial: Ir por lana y volver trasquilado (El Quijote, VII, primera parte: 72); que hablen cartas y callen barbas (El Quijote, VII, segunda parte: 596).
- Dialogismo: Dijo el sartén a la caldera: "Quítate allá, ojinegra" (El Quijote, LXVII, segunda parte: 1063).
- Proverbio: El que ve la mota en el ojo ajeno vea la viga en el suyo (El Quijote, XLIII, segunda parte: 876).
- Aforismo: ¡Santiago, y cierra España! (Trapillo, A. El Quijote, IV, segunda parte: 536).
- Expresiones coloquiales, unidades sintagmáticas, decires leoneses.



Figuras 4 y 5: *Diario de León*, 26-II-2017

2. Actividades

Para definir *refrán* acudimos a las citas de la novela: “Paréceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, porque todos son sentencias sacadas de la misma experiencia, madre de las ciencias todas [...]” (XXI, primera parte: 188). “[...] los refranes son sentencias breves, sacadas de la experiencia y especulación de nuestros antiguos sabios [...]” (LXVII, segunda parte: 1064). El primer refrán de la novela aparece en: “Una olla de algo más vaca que carnero” (I, 1ª parte: 27). Recordando el refrán que dice: *Vaca y carnero, olla de caballero*. Para el estudio de las paremias presentamos a los aprendientes una serie de pictogramas para que ellos relacionen los dibujos. A modo de ejemplo:

Más vale pájaro en mano que buitre volando (XXXI, 1ª parte: 315)



Figuras 6 y 7: William England-Creative Commons License / Juan Lacruz-Creative Commons License.

A continuación, se dividen en grupos A y B. Cada grupo recibe una tarjeta con una parte de la paremia que debe relacionar. Los alumnos se mueven por la clase en silencio para emparejarse. Una vez realizado el ejercicio, el profesor lo corrige con la ayuda de los pictogramas y se practica la estructura rítmica.

En la siguiente actividad, mostramos a los alumnos códigos QR. Con la aplicación de su teléfono móvil tienen que averiguar de qué refrán se trata y escribir, de forma anónima, un texto/tweet sobre una experiencia personal en la que incluyan el refrán. Algunos ejemplos:



Figuras 8, 9 y 10: Códigos QR

Los textos/tweets se expondrán en el tablón del aula y los alumnos los leerán y escribirán brevemente qué piensan sobre un texto / *tweet* elegido. Intentarán adivinar de quién es el texto



seleccionado por ellos. Lo leeremos en alto para practicar, de nuevo, el ritmo de cada expresión. La siguiente actividad en parejas sería *los textos arrugados o papeles mojados*. Entregamos a los alumnos copias de textos dañados correspondientes a la novela: capítulos que contienen refranes, pero los aprendientes no pueden leer la frase completa. Con una palabra, deben recordar el refrán.

La última actividad que proponemos es la lectura de un cómic de *El Quijote*. Las ventajas didácticas son:

- Combina la parte dibujística con la escénica; el cómic muestra a la vez que narra.
- Ofrece lenguaje comprensible.
- Contribuye a la alfabetización visual.
- Facilita la comprensión del relato.
- Nos da la posibilidad de estudiar la estructura lexipictográfica: encuadres, símbolos cinéticos, globos, monólogos, montaje de viñetas.

Las posibilidades didácticas que ofrece el cómic son la lectura en el aula en voz alta, el estudio de su lenguaje narrativo: vocabulario y expresiones como *jubilado*, *achacoso*, *hecho migas* (ver bibliografía)

¹. Pedimos a los alumnos que creen cómics basados en un episodio estudiado en clase con las paremias correspondientes.

3. Conclusiones.

Aparte de servir para introducir al alumno inmigrante en la obra clave de la literatura española, *El Quijote* es una herramienta para el estudio de la fraseología y la transmisión de la sabiduría popular a través de unidades fraseológicas. Con esto se consigue que su producción sea más cercana al proceso comunicativo y que se puedan desenvolver en su quehacer diario.

Por otro lado, tratamos de transformar el aula en un espacio intercultural, donde los aprendientes buscan correspondencia en sus propias lenguas, la comparten, la respetan y se practican estructuras rítmicas del español.

¹ No reproducido por respetar lo estipulado en la Ley de Propiedad Intelectual.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. L. (2005). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press.
- Cantera, J. (2012). *Diccionario Akal del refranero español*. Madrid: Akal.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. (2004). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Edición del IV Centenario.
- Sevilla Muñoz, J & Cantera, J. (2001). *El calendario en el refranero español*. Madrid: Guillermo Blázquez.
- Sevilla Muñoz, J. & Zurdo, M. T. *Refranero multilingüe del Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es>
- Sevilla Muñoz, J. *Paremia*, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/paremia>
- Trajiello, A. (2015). *Don Quijote de la Mancha. Puesto en castellano actual íntegra y fielmente*. Barcelona: Destino.
- Santa-Cecilia, Á. G. (2007). “Plan curricular del Instituto Cervantes”. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 0.
- Pisiano-Gavioli (1976). *Héroes en zapatillas*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. The University of Michigan: Peter Lang Publishing.



TRES, DOS, UNO... ¡TIEMPO DE CERVANTES!

Andrea Rodríguez Iglesias
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Mirta Fernández Santos
Faculdade de Letras da Universidade do Porto



RESUMEN

Con este taller pretendemos acercar al alumnado la figura del escritor Miguel de Cervantes, a través de una serie televisiva de actualidad, *El Ministerio del Tiempo*. Como algunos referentes literarios y culturales pueden resultarles ajenos o lejanos a los estudiantes, consideramos que podemos propiciar su aproximación recurriendo a estrategias motivadoras y a referentes más cercanos.

Así, tomando como eje el capítulo «Tiempo de hidalgos», que gira en torno a la figura del escritor, y que pertenece a la 2.^a temporada de la serie, hemos creado un conjunto de actividades de previsualización, simultaneidad al visionado y postvisionado, cuyo objetivo principal es dar a conocer a nuestros estudiantes la personalidad literaria y humana del autor de *El Quijote* mediante un viaje al pasado emocionante y culturalmente enriquecedor. Además, con la tarea final que planteamos facilitamos asimismo el acercamiento de los estudiantes a episodios relevantes de la historia de su propio país.

PALABRAS CLAVE

Literatura, componente sociocultural, comprensión audiovisual, expresión oral, registro.

ABSTRACT

The purpose of this practical experience is to bring the figure of Miguel de Cervantes to our students, from a current hit TV series, *El Ministerio del Tiempo*. As we have consciousness that some references can be uninspiring to our students, mainly if they are culturally far from them, we aim to promote this approach by using motivational strategies. Thus, starting from the second season «Tiempo de hidalgos» episode, based on the famous writer, who's literary and human personality we want to make known by offering students an unforgettable journey into the past, we have designed several tasks to be performed by students before, during and after the episode watching. Besides, the object of the final task we have designed is to approach students to the history of their own countries.

KEY WORDS

Literature, socio cultural element, audiovisual comprehension, oral production, register.



OBJETIVOS:

El alumno será capaz de:

- Participar en intercambios comunicativos orales y escritos con un alto grado de fluidez, precisión y naturalidad.
- Incrementar su grado de sensibilidad cultural hacia el siglo XVII español y estimular el conocimiento de la figura de Cervantes.
- Desarrollar su interés por incorporar a su bagaje nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos.
- Comprender y extraer las ideas principales de un producto cultural de tipo audiovisual, en este caso, el episodio de una serie de televisión española, siempre y cuando el contenido sea transmitido en un registro de lengua estándar.
- Aproximarse al concepto de «registro» y a su influencia en las situaciones comunicativas que se establecen entre los distintos interlocutores, atendiendo a las variantes diacrónicas de la lengua española.
- Producir en grupo un texto escrito narrativo ficcional con base en unas premisas dadas.

ESTUDIANTES A LOS QUE VA DIRIGIDO: Jóvenes o adultos de nivel B2 o C1.

DESTREZAS:

- Comprensión auditiva y audiovisual.
- Expresión oral.
- Interacción oral.
- Expresión escrita.
- Interacción escrita.
- Comprensión escrita (opcional).

TIEMPO DE REALIZACIÓN: Dos sesiones de 2 horas cada una.

MATERIALES NECESARIOS:

- Materiales empleados en la presentación y facultados en este artículo.
- Ordenador.
- Proyector.
- Conexión a Internet.
- Altavoces.

1. Actividades de previsionado.

El principal objetivo de estas actividades es familiarizar a los estudiantes con el tema de los viajes en el tiempo (idea central bajo la que se ha concebido la serie *El Ministerio del Tiempo*) y también con la figura de Miguel de Cervantes, autor de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, una de las obras claves de nuestra literatura. Consideramos que con este acercamiento previo, nuestros alumnos comprenderán mejor el contenido del capítulo que visionarán en la segunda parte de esta primera sesión.

Así, para romper el hielo, en primer lugar, les enseñamos una serie de imágenes de películas y series más o menos actuales que giran en torno al eje argumental de los viajes en el tiempo. A continuación, les preguntamos si han visto alguno de estos productos culturales y su opinión sobre lo que todos ellos tienen en común:



Figura 1: Imágenes de películas y series¹.

Seguimos explorando el tema, planteándoles a los estudiantes las siguientes preguntas, tratando de variar la participación. Algunas de estas ideas iniciales podrán ser recuperadas por los estudiantes de cara a la realización de la tarea final:

¹ Las diapositivas de Powerpoint utilizadas a lo largo del artículo son de elaboración propia. Por su parte, la mayor parte de las imágenes se han extraído del buscador Google. En lo que respecta a las imágenes relacionadas con el capítulo «Tiempo de hidalgos», contamos con la autorización expresa de RTVE para su uso con fines didácticos.

◦ ¿Si pudieras viajar en el tiempo, preferirías ir al futuro o al pasado?

◦ ¿A qué época concreta te gustaría desplazarte?

◦ ¿Qué acontecimiento histórico te gustaría vivir?

◦ ¿A qué personaje histórico te gustaría conocer?

◦ ¿Qué episodio de la historia de tu país evitarías si pudieras?





Figura 2: preguntas iniciales.

A continuación, con el propósito de mantener su curiosidad, les anunciamos que en España «ya es posible viajar en el tiempo» y les presentamos el logotipo de la serie *El Ministerio del Tiempo* junto con una breve descripción de esta entidad gubernamental ficcional y de su *modus operandi*.

EN ESPAÑA, YA ES POSIBLE...



- El Ministerio del Tiempo es una institución gubernamental autónoma y secreta que depende directamente de Presidencia de Gobierno: solo reyes, presidentes y un número exclusivo de personas saben de su existencia.
- El paso hacia otras épocas se realiza a través de puertas vigiladas por las Patrullas del Ministerio. Su objetivo: detectar e impedir que cualquier intruso del pasado llegue a nuestro presente -o viceversa- con el fin de evitar que la Historia de España cambie.




Figura 3: Logotipo de la serie y descripción de la entidad.

Aún dentro de las actividades de previsionado, el siguiente paso consiste en “presentar” a los tres miembros de la patrulla intertemporal que protagoniza la serie, puesto que es fundamental que los estudiantes reconozcan su figura y el rol que desempeñará cada uno a lo largo del capítulo. Por consiguiente, primero les pedimos a nuestros alumnos que traten de definir el adjetivo “intertemporal” y después que, fijándose en el atuendo y en la postura de Amelia, Alonso y Pacino, traten de conjeturar sobre la época de la cual procede cada uno de ellos.



Figura 4: Protagonistas de la serie.

Una vez familiarizados con la patrulla protagonista, les explicamos a los alumnos que, si bien los tres miembros hablan español, al proceder de diferentes épocas de la historia, a veces surgen entre ellos dificultades de comunicación debidas a las variantes diacrónicas del español. En ese sentido, en la siguiente actividad, a la que hemos denominado “el diccionario diacrónico”², y que hemos creado a partir de un vídeo de *Youtube* en el que se recogen algunos malentendidos lingüísticos, no exentos de comicidad, que se han producido en diferentes capítulos de la serie, entre Alonso, que procede del siglo XVII, y Pacino, un policía que viene de los años 80 del siglo XX, Los estudiantes deben ejercer de “traductores” del castellano antiguo a la jerga “cheli”, característica de los años 80, tratando de averiguar el significado de las palabras o expresiones que confunden a los miembros de la patrulla:



Figura 5: Diccionario diacrónico³.

² Disponible en https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/2360465/diccionario_diacronico.html

³ Observación: aunque esta actividad virtual consta de ocho ejercicios, cada uno de ellos correspondiente a un malentendido lingüístico diferente, en función del tiempo disponible, el profesor puede optar por reducir la tarea.

Llegados a este punto, consideramos que es el momento de traer a escena al otro gran protagonista del capítulo «Tiempo de hidalgos»: el escritor Miguel de Cervantes, papel interpretado por el actor Pere Ponce.

Así pues, para empezar, proyectamos una imagen del actor caracterizado como Cervantes y les pedimos que, a fin de detectar posibles semejanzas y diferencias, escuchen la descripción que el propio escritor hizo de su fisionomía en el prólogo de las *Novelas ejemplares*, descripción leída por el insigne cervantista José Manuel Lucía Megías en un vídeo de la Biblioteca Nacional de España que se encuentra alojado *Youtube*⁴. La descripción que nos interesa comienza en el minuto 13:10 del vídeo y concluye en el 14:01.



LA FIGURA DE CERVANTES

- El actor que interpreta la figura de Cervantes es Pere Ponce.
- Escucha la descripción que Miguel de Cervantes hace de sí mismo en las *Novelas Ejemplares*. ¿Se parecen?





Figura 6: Fotograma de la serie.

Como variante de esta actividad, junto con la imagen anterior, podemos mostrarles a los alumnos reproducciones de una serie de cuadros y grabados que a lo largo de la historia se ha creído que retrataban a Miguel de Cervantes (pese a que se ha demostrado que no es cierto), para que traten de identificar cuál de ellos es el más similar a la descripción que el escritor realiza por escrito de sí mismo en el prólogo arriba mencionado.

⁴ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=qCsxTEl_IKs.



Figura 7: Representaciones de Miguel de Cervantes.

Si el nivel lingüístico de los alumnos con los que trabajemos es inferior al recomendado, se puede sustituir la locución de José Manuel Lucía Megías por el fragmento escrito del prólogo de las *Novelas ejemplares* correspondiente al autorretrato de Cervantes. Esto permitirá que los estudiantes se fijen en la forma de las palabras que el autor utiliza y aclaren con el profesor posibles dudas de vocabulario.

2. Actividades simultáneas al visionado.

Para esta experiencia práctica, hemos optado por no trabajar con el capítulo entero sino solo con un fragmento de aproximadamente 8 minutos. En dicho fragmento, el representante máximo del Ministerio del Tiempo le comunica a la patrulla la misión que tienen que realizar (rescatar el manuscrito de *El Quijote* que Cervantes ha malvendido a unos ingleses para empezar su carrera teatral, con el objeto de hacerle la competencia a Lope de Vega); Alonso, Amelia y Pacino se distribuyen las tareas; la patrulla se pone en marcha y cruza la puerta que los lleva a Alcalá de Henares a comienzos del siglo XVII y se encuentran con Gil Robles, el enlace del *Ministerio del Tiempo* en aquella época; Cervantes, que está ensayando la pieza dramática *Los baños de Argel* con su compañía, le describe literariamente a Pacino el aspecto de los ingleses a quienes ha vendido el manuscrito.

No obstante, los profesores que lo consideren conveniente, pueden trabajar (ajustando el número o la duración de las sesiones de trabajo recomendadas) con el capítulo completo, que se encuentra alojado en la página de Radio Televisión Española⁵. En cualquier caso, tanto si se trabaja con el

⁵ Disponible en el siguiente enlace: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/el-ministerio-del-tiempo/capitulo-11-tiempo-hidalgos-cervantes-lope-vega-quijote/3505339/>. Con todo, les advertimos que en la actualidad el

fragmento recomendado, como con el capítulo entero, es fundamental, justo antes del visionado, familiarizar a los estudiantes con una serie de referentes culturales que se mencionan en el vídeo, para que puedan comprender mejor el contexto y también los toques de humor que se van sucediendo, cuyo significado, de otra forma, probablemente se les escapará. De modo que el profesor debe documentarse mínimamente para explicar a los estudiantes los referentes que se encuentran en la siguiente diapositiva.



Figura 8: Referentes culturales.

Tras esta breve explicación, los estudiantes estarán listos para ver el fragmento recomendado del capítulo⁶. Antes de dar paso al vídeo, se proyecta o se distribuye en papel entre los alumnos una serie de preguntas relacionadas con el contenido del mismo, con el objeto de que los estudiantes centren su atención en determinados aspectos durante el visionado y no se dispersen.



CERVANTES Y SU ÉPOCA

- ¿Qué tipo de obras dramáticas de Cervantes se representó más en su época?
- ¿Qué mito muy difundido sobre Cervantes y relacionado con su fisonomía no corresponde a la realidad, según el capítulo?
- ¿Qué obra de teatro quiere estrenar Cervantes? ¿Tiene algo de autobiográfica?
- A lo largo del capítulo se utilizan varias expresiones idiomáticas, ¿podrías identificar alguna?

Figura 9: Cervantes y su época.

visionado de los capítulos de la serie desde la página oficial de RTVE presenta algunas restricciones para quienes quieran acceder a ellos desde fuera de España.

⁶ Se puede acceder a través de este enlace de Prezi: <https://prezi.com/absijc-uohri/tres-dos-uno/>.



Tras corregir la breve batería de preguntas anterior en grupo, es el momento de que el profesor, si lo desea, anuncie los contenidos gramaticales que se trabajarán en la próxima sesión (el condicional compuesto y el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo y la formación de las condicionales pasadas). En ese supuesto, cabe advertir que se deberá programar por lo menos una sesión adicional de 1 hora entre la primera sesión que nosotros proponemos (que termina justo con la corrección de la ficha de preguntas de comprensión audiovisual de la diapositiva anterior) y la segunda sesión, que corresponde, como veremos a continuación, a la realización de las actividades de postvisionado, es decir, de la tarea final.

Aconsejamos a los profesores que opten por trabajar los contenidos gramaticales recomendados, que introduzcan el tema de forma inductiva, escribiendo en la pizarra dos condicionales pasadas que estén relacionadas con la sinopsis del fragmento audiovisual visionado, por ejemplo:

- Si Cervantes no hubiera descrito tan bien a los compradores de su manuscrito, la patrulla no los habría encontrado.
- La misión de la patrulla habría sido más complicada, si no hubieran contado con la ayuda de Gil Robles.

De esta manera, los estudiantes podrán formular hipótesis sobre la formación de los tiempos verbales que van a aprender y también sobre el funcionamiento de las condicionales pasadas, hipótesis que posteriormente confirmarán o refutarán con la explicación del profesor.

3. Actividades de postvisionado.

La segunda sesión de dos horas consistirá en la preparación y realización de la tarea final. Para ello, dividiremos a los estudiantes en grupos de tres o cuatro (en función del tamaño del grupo).

Les indicamos que deben imaginar que en sus respectivos países existe también un *Ministerio del Tiempo* cuyo propósito es, al igual que en el caso del español, intervenir para evitar que la historia de su país cambie para siempre. Así, cada grupo deberá organizar y describir su propio viaje al pasado, imaginando una aventura similar a la protagonizada por Alonso, Amelia, Pacino y Cervantes en el vídeo que han visionado en la sesión anterior.

El primer paso consistirá en la creación de su propia patrulla intertemporal a cuyos miembros (famosos o anónimos) deberán otorgar una identidad y una función. Para ello, el grupo deberá negociar y llegar a consenso.

Tras este paso, y para facilitar la labor, el profesor ofrecerá a los estudiantes tres posibles misiones para las patrullas, todas ellas relacionadas con la historia o la cultura del país/países de los estudiantes. Cada grupo deberá elegir una misión y esquematizar los principales pasos

de su aventura para posteriormente escribirla de forma colaborativa. Mientras los alumnos trabajan, conviene que el profesor se vaya desplazando por los diferentes grupos a fin de ir corrigiendo algunos errores de planteamiento o de redacción.

Como nuestra actividad docente se desarrolla en Portugal, hemos seleccionado tres posibles misiones que tienen que ver, respectivamente, con la literatura, la historia y la cultura musical del país, puesto que consideramos que seleccionar referentes culturales próximos a los alumnos contribuye a aumentar su motivación:



Durante una fugaz estancia en Inglaterra, Luís de Camões fue tan bien tratado por los habitantes locales que decidió pedir la nacionalidad británica, un privilegio que está a punto de serle concedido en 1571. La patrulla tiene que evitarlo o *Or Lusíadas* se convertirá en *The British* y la célebre obra se disociará para siempre de la cultura portuguesa.

En 1974, a causa de una persistente sequía, los claveles, flor habitual de temporada en mes de abril, todavía no han florecido, así que no se colocan estas flores en sus cañones y fusiles de los soldados del MFA para transmitir a la población su intención de no disparar. La patrulla ha de buscar una solución o la histórica revolución no solo perderá su nombre sino que el desenlace de la sublevación será sangriento en lugar de pacífico.

En el año 1945 Amália Rodrigues, que estaba dando sus primeros pasos como fadista en Portugal, viajó a Sevilla durante la Feria de Abril. Allí la invitaron a un espectáculo de flamenco y tanto le gustó que adoptó el seudónimo de *La niña de Lisboa* para probar suerte como tonadillera. La patrulla debe evitar que firme su primer contrato discográfico en España o el fado portugués perderá para siempre a uno de sus máximos referentes.

¿Cuál será tu misión?

Figura 10: Posibles misiones.

Otra posibilidad sería dar libertad a los estudiantes para que, además de su patrulla intertemporal, elijan su propio episodio histórico o cultural, estructurando su aventura a partir del mismo.

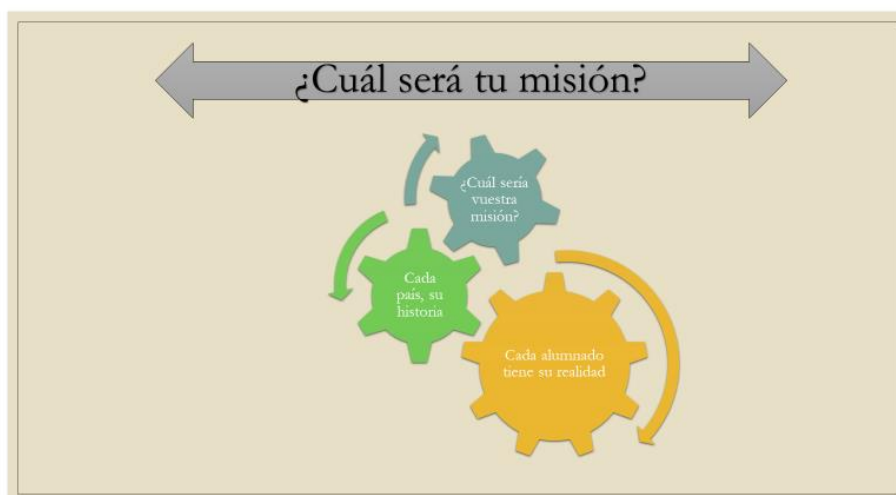


Figura 11: Crear una misión.

Quince o veinte minutos antes del final de la sesión, cada grupo debe presentar a los miembros de su patrulla y leer o explicar oralmente los principales pasos de la misión que ha imaginado. Con el propósito de aumentar el interés y la participación, se puede proponer una



especie de concurso final, con sus correspondientes premios simbólicos, para la aventura más original, la más documentada, la más divertida, etc.

Para concluir, el profesor recogerá los textos escritos para corregir y se los devolverá al grupo en la próxima clase. De este modo, los estudiantes contarán con un *feedback* del trabajo realizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cervantes, M. de & García López J. (2001). *Novelas ejemplares*. Madrid: Galaxia Gutenberg.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*, disponible en

http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm.

Moreno, C. *et ál* (2007). *Gramática de nivel avanzado B2*. Madrid: Anaya ELE.

RECURSOS EN INTERNET

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/el-ministerio-del-tiempo/capitulo-11-tiempo-hidalgos-cervantes-lope-vega-quijote/3505339/>

<https://prezi.com/absijc-uohri/tres-dos-uno/>

https://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/2360465/diccionario_diacronico.htm

<https://www.youtube.com/watch?v=tF9At33Pws>

https://www.youtube.com/watch?v=qCsxTEl_IKs



LA MÚSICA HISPÁNICA EN LA CLASE DE ELE

Lorena Camacho Guardado
University of Texas at Dallas

Óscar García Marchena
École Polytechnique



RESUMEN

La música hispánica tiene un gran potencial didáctico para la clase de ELE, tanto por su contenido cultural como por el tipo de lenguaje particular que vehicula, en ocasiones íntimamente relacionado con la literatura y en otras con la oralidad. El objetivo de este taller es mostrar cómo integrar dicho contenido en el aula de ELE, de modo que el alumno quede expuesto y sensibilizado a una variedad de géneros que conforman el panorama musical del mundo hispánico, incluyendo la poesía hispánica musicalizada.

Este acercamiento pretende ir más allá de la mera comprensión de las letras, e integra nociones que permitan aprehender la música en su contexto histórico, político, social y cultural.

PALABRAS CLAVE

Música, canciones, comprensión oral, cultura, interculturalidad, Español Lengua Extranjera

ABSTRACT

Hispanic Music has great instructional potential/possibilities in the Spanish SL classroom, because of its cultural content and its particular type of language, sometimes intimately related to Literature, sometimes related to the oral language. The aim of this workshop is to show how to incorporate the cultural content in the Spanish SL classroom, so students will be aware of and exposed to a variety of genres, which define the Hispanic Music scene, including musicalized Hispanic Poetry.

This approach tries to go beyond the mere comprehension of lyrics, and integrates notions that will allow students to understand music in its historical, political, social and cultural context.

KEY WORDS

Music, songs, oral comprehension, culture, Interculturality, Spanish SL



1. Introducción.

No hay duda de que la música forma una parte importante de nuestra vida y que ejerce una enorme influencia en cómo nos sentimos y en cómo nos comportamos. Asimismo, está demostrado que la música tiene gran importancia en el desarrollo de la lengua de un niño. Entonces, ¿por qué no tiene un papel más relevante en el aprendizaje de lenguas?

Muchos profesores suelen evitar el uso de canciones en el aula, pero como bien destaca Castro Yagiie (2003: 86) muchos alumnos aprenden español motivados por la música y concentran parte de sus energías en la música hispana fuera del aula. Por tanto, es necesario que incluyamos este interés por la música de nuestros estudiantes en el aula de ELE para conseguir un aprendizaje más afectivo.

2. El uso de la música en el aula: ventajas e inconvenientes.

El uso de la música y las canciones en la clase de ELE tiene un gran potencial didáctico, pero tampoco hay que olvidar los múltiples inconvenientes que, como señalan algunos docentes, podemos encontrar (Murphey, 1992: 8-9):

- Los profesores no se toman la música en serio.
- Utilizar canciones es una pérdida de tiempo, porque se apartan del currículo.
- Los profesores no saben cómo se puede explotar el material con éxito.
- A los profesores no les gusta cantar.
- Es difícil involucrar a otros profesores y compartir la producción del material.
- Los estudiantes “se desmadran” y se pierde el control de la clase.
- Los estudiantes no querrán cantar.
- Los alumnos pueden proponer música que el profesor odia.
- Los diferentes gustos musicales de los alumnos dentro de un mismo grupo es un problema.
- Los estudiantes sólo quieren escuchar la canción y no trabajar con ella.
- Las canciones pasan de moda pronto.
- Muchas canciones son ininteligibles.
- El vocabulario de las canciones es pobre e incluye demasiado argot. Cuentan, además, con expresiones contrarias a las normas gramaticales que pueden inducir a error.
- Algunas canciones expresan violencia o discriminación sexual que pueden crear un conflicto en el aula.
- Las aulas carecen de medios audiovisuales.
- Creen que puede molestar a las clases contiguas.



Con todo, esto no debería ser un obstáculo para su uso en el aula, pues en muchas ocasiones dichas desventajas no son más que creencias y prejuicios asumidos por el profesorado. No debemos olvidar que si en el desarrollo de la lengua de un niño las canciones juegan un papel fundamental en la expresión oral, en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera debería tenerse en cuenta.

Entre el amplio abanico de ventajas ofrecido por el uso de la música en clase (Castro Yagüe¹, 2008: 5-11), se pueden destacar las siguientes:

- Componente afectivo: crea un ambiente positivo en la clase, pues relaja a los estudiantes, crea una atmósfera de trabajo divertida y proporciona seguridad a aquellos alumnos que se sienten más inseguros.
- Componente lúdico: una canción nos ofrece la oportunidad de jugar, aprender y disfrutar con ella. Al igual que en el desarrollo de la lengua de un niño, el juego es una actividad que favorece el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera.
- Componente lingüístico: son vehículos de información lingüística, desde el plano fónico (ya que pueden ayudar a mejorar la pronunciación, la entonación, el ritmo, la velocidad...) hasta el sintáctico y el léxico-semántico.
- Componente sociocultural: contienen temas de actualidad, historia, arte, literatura...
- Universalidad: todos los pueblos cuentan con canciones en su patrimonio cultural, por lo que los alumnos están acostumbrados a ellas desde niños y conocen su tipología textual.
- Ambigüedad: una misma canción puede interpretarse de muchas formas, lo que favorece la interacción e, incluso, el debate en el aula.
- Memorización: las canciones actúan en la memoria a corto y largo plazo.

Para finalizar, el hecho de que la música sea de interés para los alumnos, debería ser una razón de peso para llevarla al aula, pues la motivación influye de forma directa y positiva en el aprendizaje.

3. Propuestas didácticas.

A la hora de diseñar propuestas didácticas basadas en el uso de música y canciones, lo más importante es que el profesor tenga claro qué objetivos quiere marcarse con el uso de esas canciones o ese tipo de música, así como su conexión y coherencia dentro de la programación, qué actividades va a desarrollar y conocer las características del grupo meta (edad, contexto, nivel de competencia comunicativa, lingüística y cultural, intereses).

¹ Citando a Griffe (1992), Murphey (1992), Santamaría (2000) y Santos (1997).

3.1. La música como expresión de una realidad cultural.

La siguiente propuesta didáctica se diseñó para un curso de nivel intermedio alto (B1+, según el Marco Común Europeo de Referencia) en *The University of Texas at Dallas*, con el objetivo de llevar la música hispana a la clase de ELE. Al estar en un contexto americano, estaba claro que debía tratarse sobre música hispanoamericana, pero no queríamos renunciar a incluir música española. Además, queríamos que esta unidad didáctica permitiera a los estudiantes compartir gustos musicales y crear un ambiente relajado y divertido, con el que tuvieran la sensación de que dejábamos un poco de lado la gramática.

Los temas que se incluyeron en el capítulo, pensados para dos o tres sesiones de clase de 50 minutos cada una, fueron los siguientes: a) gustos musicales; b) música española: La Movida; y c) música latinoamericana.

Para introducir el tema de la música hispánica en la clase de SPAN 2312 (Intermedio alto), se decidió empezar con los gustos musicales de los estudiantes para crear una atmósfera relajada, motivadora y que uniera más si cabe al grupo. Una vez trabajado dicho tema durante dos sesiones de clase, se pasó a tratar la música española y finalmente la hispanoamericana. A continuación, se mostrarán paso a paso las actividades que se llevaron a cabo para cada unidad didáctica de dicho capítulo.

3.1.1. Gustos musicales.

Para empezar, se da a escuchar a los alumnos audios de personas² que hablan sobre sus gustos musicales, para que anoten los datos en la siguiente tabla (figura 1):

1. Escucha a Óscar, a Rosa y a Sonia hablar sobre sus gustos musicales y anota la información en el siguiente recuadro:

	Óscar	Rosa	Sonia
Géneros musicales:	Géneros musicales:	Géneros musicales:	Géneros musicales:
Cantantes y grupos:	Cantantes y grupos:	Cantantes y grupos:	Cantantes y grupos:
Qué le gusta:	Qué le gusta:	Qué le gusta:	Qué le gusta:
Qué no le gusta:	Qué no le gusta:	Qué no le gusta:	Qué no le gusta:

Figura 1: Tabla de recopilación de datos.

Después, se les pide que hablen sobre sus propios gustos musicales y que digan con quién, de entre los tres audios escuchados, se identifican más en cuanto a música se refiere.

A continuación, y para introducir la lectura de un artículo, se les pregunta cuándo suelen escuchar música y si escogen un determinado estilo musical dependiendo del momento o

² En nuestro caso, se pidió a tres amigos que se grabaran para utilizar sus audios en clase.

situación en la que se encuentren. Finalmente, se pasa a leer el siguiente artículo³ (figura 2) sobre cómo afecta al cerebro cada género musical y se les pregunta si están de acuerdo con él y cómo les afecta a ellos:

Cómo afecta a tu cerebro cada género musical

El oído no sirve únicamente para escuchar, también determina el equilibrio y estimula el cerebro en sus diferentes áreas, según Alfred Tomatis, psicólogo, otorrinolaringólogo e investigador francés, que dedicó gran parte de sus esfuerzos a desarrollar un método para tratar los problemas de audición y lenguaje. Su investigación y método tienen aplicaciones en diversos campos de la salud y el desarrollo físico, mental y emocional. Y es que la exposición a los sonidos y a la música adecuada desde niños puede ayudarnos a desarrollar plenamente nuestras capacidades cerebrales, con todo lo que eso implica: mayor capacidad de memoria, atención y concentración; mejores habilidades matemáticas, de lenguaje y una buena capacidad para la resolución de problemas. Sin embargo, no toda la música es buena ni sirve para lo mismo. Algunos tipos de música estimulan la creatividad y la imaginación, otros ayudan a establecer relaciones interpersonales sanas y a integrarse a la sociedad y a su medio ambiente. Y unos más, ligados al baile, brindan también un mejor acondicionamiento físico y, a veces, apoyan procesos terapéuticos.

Música clásica
Es un mito que la música clásica nos hace más inteligentes, pero escucharla al menos media hora al día proporciona al cerebro un mejor ambiente para desarrollar ideas y restablecer conexiones neuronales que, al final del día, nos ayudarán a estar alertas, concentrarnos mejor y optimizar los procesos de aprendizaje.

Salsa
La salsa brinda al cerebro una combinación de dopamina y adrenalina, que relaja y activa al mismo tiempo. Como generadora de movimiento, produce numerosos beneficios físicos, emocionales y mentales, pues libera del estrés, aumenta la capacidad cardio-respiratoria y mejora la coordinación y el equilibrio.

Rock
Se dice que para escribir sus novelas, Stephen King escucha rock. Cierto o no, en sus teorías del Efecto Mozart, Don Campbell ha escrito mucho sobre la dificultad de encontrar concentración para generar ideas en compañía de ritmos tan densos y acelerados. Sin embargo, destaca la capacidad de inyectar adrenalina al cerebro. Diversos estudios han relacionado la música rock con un incremento en la resistencia a la hora de hacer ejercicio. Particularmente el rock y el pop ayudan a mejorar el desempeño físico en actividades cardiovasculares.

Reggaetón
Aunque los ritmos de bits acelerados, con progresión de acordes repetitivos como el reggaetón, el tecno y el rap contravienen las recomendaciones del método Tomatis, pues impiden la concentración y el relajamiento, esa misma energía puede aprovecharse para ejercitar el cuerpo. En opinión de Wilson Andrade, fundador de la academia Dance Center Romance, el reggaetón pueden servir como ejercicio de alto impacto y ayudarte a:

- Quemar calorías. Mantiene la frecuencia cardíaca entre 130 y 160 pulsaciones por minuto.
- Tonificar el cuerpo.
- Mejorar la capacidad cardiovascular.
- Obtener mayor resistencia.
- Reducir los niveles de grasa en la sangre.
- Ampliar la capacidad pulmonar y a aprovechar mejor el oxígeno en músculos y órganos.

Más allá de los ritmos y vibraciones, es importante prestar atención a nuestros propios gustos, puesto que investigaciones y estudios de diversas universidades de Estados Unidos han demostrado los beneficios de "la música agradable" para tratar casos de dolor crónico, problemas cardiovasculares, estrés y algunos padecimientos mentales. Asimismo, la regulación de la frecuencia cardíaca y la relajación que provoca la música agradable, complementan los efectos positivos en el plano cerebral. Si la música no nos agrada, el efecto será contrario.

Adaptado de <http://cnnespanol.cnn.com/2013/01/18/como-afecta-a-tu-cerebro-cada-genero-musical/>

Figura 2: Artículo.

En la segunda sesión de clase, se les pregunta a los estudiantes si suelen escuchar música en español y qué saben de la música española e hispanoamericana. Una vez escuchadas las respuestas de los estudiantes, se les pide que en parejas busquen información en internet sobre distintos cantantes y/o grupos hispanos y que completen las siguientes fichas:

<p>Bomba Estéreo, Fiesta</p> <p>Género musical:</p> <p>País:</p> <p>Breve historia musical:</p>	<p>Chucho Valdés, Bacalao con Pan</p> <p>Género musical:</p> <p>País:</p>
<p>Los Planetas, La guerra de las galaxias</p> <p>Género musical:</p>	
<p>Chambao, Y ahí estás tú</p> <p>Género musical:</p> <p>País:</p> <p>Breve historia musical:</p>	<p>Lila Downs, Paloma Negra</p> <p>Género musical:</p> <p>País:</p> <p>Breve historia musical:</p>

Presentar a la clase la información encontrada sobre el cantante o grupo que se le ha asignado y se escucha la canción propuesta. Después de haber escuchado todas las canciones, se les pide que justifiquen cuál/cuáles les ha/n gustado más.

³ Adaptado de <http://cnnespanol.cnn.com/2013/01/18/como-afecta-a-tu-cerebro-cada-genero-musical/>

Como actividad final, se les puede pedir a los estudiantes que investiguen cuál es la lista de esa semana de *Los 40 Principales* y que vean las diferencias y similitudes con respecto a la lista que haya de mejores canciones en el país donde estén estudiando.

Finalmente, se les pide que elaboren su propia lista de las 10 mejores canciones que conozcan en español.

3.1.2. Música española

Esta unidad didáctica está pensada para dos sesiones de clase: la primera tiene como objetivo ver aspectos de la historia y la cultura española a través del movimiento conocido como *La Movida madrileña*; la segunda pretende dar a conocer a los estudiantes grupos y canciones de aquel movimiento y época.

Para introducir el tema, se presenta a los alumnos una serie de fotos que reflejen distintos aspectos de la sociedad y la cultura española durante la Transición española, y se les pregunta si saben de qué época se trata y qué acontecimientos históricos se habían producido o se estaban produciendo. Después, se les presenta la palabra “movida” y se les pide que digan qué les sugiere y si conocen algún movimiento relacionado con esa palabra. Finalmente, se les pide que lean un texto sobre *La Movida madrileña* (figura 4) y se resuelven las dudas que puedan tener sobre el mismo.

1. Lee el texto y resuelve dudas con el profesor:

^A ^a ^c

Después de la muerte del dictador Francisco Franco en noviembre de 1975, España comenzó una etapa de delicada transición hacia la democracia con muchos enfrentamientos políticos. El país sufría un gran retraso y aislamiento cultural con respecto a otros países de Europa y del mundo, pues el régimen franquista había utilizado el cine, el teatro, la literatura y la música para transmitir mensajes favorables a la dictadura. Sin embargo, desde el momento en que la represión finaliza, las fronteras entre la política y la cultura comenzaron a percibirse claramente. Es por esto que la Transición no solo supuso un cambio político, sino un importante cambio cultural conocido como los años de la “movida madrileña” (1977-1985).

La música fue la que inició el movimiento, pero se produjeron cambios en todos los ámbitos de la cultura: arte (pintura, danza...), cine, televisión, prensa, radio, comic... Dicho movimiento se entiende como un estilo de vida, como una explosión de creatividad, de libertad y de rebeldía durante el periodo de la Transición. Aunque se le conoce como la Movida Madrileña, no fue un fenómeno exclusivo de la capital de España, sino que también ocurrió en otras ciudades como Barcelona, Bilbao, Sevilla, Vigo y muchas otras.

La New Wave de Londres, junto con el glam rock y la estética pop de Andy Warhol sirvieron como referentes a esta nueva ola que comenzó a formarse a finales de la década de los 70' en Madrid. Entre los grupos y cantantes más destacados encontramos a Kaka Deluxe, Alaska y los Pegamoides, Alaska y Dinarama, Radio Futura o Tino Casal, así como otros muy famosos como Nacha Pop, Mecano, Hombres G y Gabinete Caligari.

Figura 4: La Movida madrileña.

Una vez trabajado el texto, si les interesa, se puede profundizar más en el tema de la dictadura, la censura y la represión, así como otras cuestiones que tanto el profesor como el grupo

meta consideren convenientes. A continuación, se les da cinco nombres relacionados con *La Movida* y cinco textos para que los relacionen.

2. Lee las siguientes biografías e intenta averiguar a quién corresponde cada una:

Pedro Almodóvar	Kaka de Luxe	Tino Casal
Juan Carlos Argüello, "el Muelle"	La bola de cristal	

A) Fue una de las figuras más conocida de *La Movida* y sus películas suelen hacer referencia a los 80. "Es difícil hablar de *La Movida* y explicarla a los que no vivieron aquellos años. No éramos una generación; éramos un movimiento artístico; no éramos un grupo con una ideología concreta. Éramos simplemente un puñado de gente que coincidió en uno de los momentos más explosivos del país."

B) Programa de televisión para niños de la época post-franquista que, con un particular estilo punk-rock, trató temas difíciles. Todavía hoy tiene un gran reconocimiento por parte de la sociedad, ya que apostaba por tratar a los niños como personas adultas. El programa reflejaba el cambio sociopolítico y la explosión cultural y musical durante la Transición en España.

C) Fue el primer grafitero de España que creó un estilo propio denominado "flechero", pues terminaba con una flecha todos sus graffitis. Dicho estilo bebe de la subcultura punk de los años 70 y 80 en EE.UU. En diversas entrevistas, reconoció que intentaba transmitir un mensaje con ellos: el inconformismo y la búsqueda de la autosuficiencia y la autonomía. Este grafitero convirtió una ciudad gris como era Madrid antes de la transición en una ciudad multicolor.

D) Empezó siendo un grupo de dibujantes de fanzine (revista para fanáticos) en 1977 y, más tarde, pensaron en formar un grupo de punk-rock para ganar más dinero. El grupo musical nació ese mismo año y estuvo compuesto por Fernando Márquez, Manolo Campoamor, Carlos Berlanga, Enrique Sierra, Alaska y Nacho Canut. Tras separarse el grupo, sus miembros dieron el camino a nuevos artistas y bandas muy representativas de la movida madrileña, como por ejemplo: Alaska y los Pegamoides, Alaska y Dinarama, Parálisis Permanente, Paraíso y Radio Futura.

E) Fue un cantante y compositor español de música techno-pop y new-romantic (subgénero de la new wave británica), y figura clave de la movida madrileña. Destacó, sobre todo, por su estética glam, su barroquismo visual y su grandiosa voz. Además, fue pintor y escultor. Su carrera artística fue corta, pues falleció en un accidente de coche a los 41 años.

Figura 5: Artistas relacionados con La Movida madrileña.

Después se les pide que relacionen los nombres de los artistas y los textos con las fotos que el profesor haya encontrado sobre estos y, finalmente, se les presentan documentos audiovisuales que se hayan encontrado en internet, para que puedan conocer un poco más sobre estos artistas y el programa de televisión *La bola de cristal*.

Para la segunda sesión de clase, se les presenta una lista⁴ con las veinte mejores canciones de *La Movida*, obtenida de una encuesta realizada por RTVE, y se les pide que comenten en parejas o grupos sus impresiones sobre la misma. Después, el profesor puede seleccionar algunas de las canciones para que los estudiantes puedan escucharlas y valorarlas. Si lo cree oportuno, el profesor puede hablar de canciones que no estén en la lista, pero que considere que deben mencionarse.

Finalmente, se les propone escuchar y analizar tres canciones del grupo Radio Futura: *Enamorado de la moda juvenil* (1980), *Escuela de calor* (1984) y *Veneno en la piel* (1990) para que vean la evolución del grupo y la influencia que ejercieron los ritmos latinoamericanos en su forma de hacer música. Esto permitirá conectar con la siguiente unidad didáctica que trata sobre la música latina en el continente americano.

3.1.3. Música latinoamericana.

⁴ https://es.wikipedia.org/wiki/Movida_madrileña

La primera sesión de clase está pensada para tratar géneros musicales propios de Hispanoamérica y ver sus características, similitudes y diferencias. De este modo, acercamos a los estudiantes a géneros probablemente desconocidos por ellos y les hacemos reflexionar sobre la importancia que han tenido en la música estadounidense o en la española.

En primer lugar, se les pide a los estudiantes que de la lista marquen aquellos géneros musicales que crean que nacieron en Hispanoamérica y, después, que digan de qué país son concretamente:

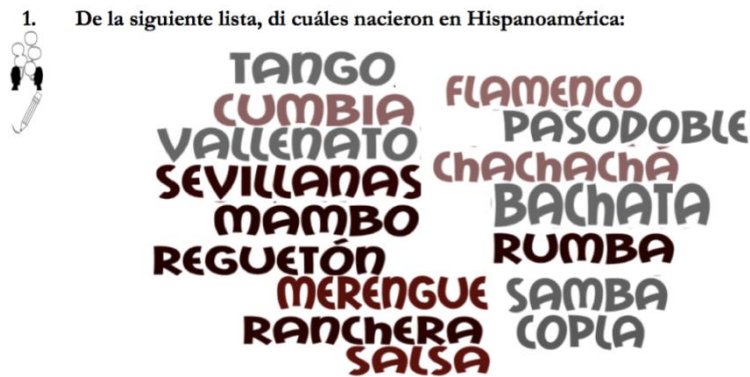


Figura 6: Nube de palabras con géneros musicales.

A continuación, se les pregunta de qué elementos creen que se compone la música hispanoamericana y se les pide que marquen los que consideren de esta lista:

1.2. ¿De qué elementos crees que se compone la música latinoamericana?

africano indígena europeo

oriental estadounidense español


Figura 7: Componentes de la música hispanoamericana.

Después, se les pregunta qué grupos o cantantes hispanoamericanos conocen y qué tipo de música hacen. Una vez hechas las actividades introductorias, se pasa a ver en profundidad las características de distintos géneros musicales hispanoamericanos. Primeramente, se les da una ficha con los países escogidos y los géneros musicales en la que deben ir anotando sus impresiones mientras escuchan canciones de dichos géneros. En nuestro caso, escogimos la salsa, el mambo y la rumba para Cuba, el merengue y la bachata para República Dominicana, la cumbia y el vallenato para Colombia, la ranchera para México y el tango para Argentina.

Escuchada cada canción escogida para cada género, se pide a los estudiantes que comenten sus impresiones y, después, se les pasa un texto con la historia y las características de cada género para que comparen con lo que previamente han comentado sobre los mismos. Finalmente, se les pide que escojan el género que más les ha gustado y que justifiquen sus respuestas.

Para la segunda sesión de clase, se propone trabajar con la canción *Latinoamérica* del grupo *Calle 13*. En primer lugar, y como actividad introductoria, se pregunta a los alumnos si creen que exista alguna diferencia entre Latinoamérica e Hispanoamérica y cuándo creen que se usan estos términos. Esto nos permite abordar un tema polémico, sobre todo en América y más concretamente en Estados Unidos.

A continuación, se les pregunta si conocen al grupo *Calle 13* y su canción *Latinoamérica*. Es probable que haya estudiantes que hayan escuchado alguna vez la canción, por lo que se les puede preguntar si saben sobre qué habla esta. Una vez hecha esta puesta en común, se les pone el video-clip y se les pide que digan qué les transmiten las imágenes y la letra de la canción. Después, se les pasa el siguiente texto con el principio de la letra para que lo completen sin escucharla:

2.2.  Ahora, sin escuchar la canción, intenta completar la primera parte de la canción con las palabras que tienes en el recuadro:

consumo	fotografía	nace	pena
pueblo	robaron	verano	viva

Soy, soy lo que dejaron. Soy las sobras de lo que te _____.

Un _____ escondido en la cima. Mi piel es de cuero, por eso aguanto cualquier clima.

Soy una fábrica de humo, mano de obra campesina para tu _____.

Frente de frío en el medio del _____, *El Amor en los Tiempos del Cólera*, mi hermano.

Soy el que _____ y el día que muere, con los mejores atardeceres.

Soy el desarrollo en carne _____, un discurso político sin saliva.

Las caras más bonitas que he conocido. Soy la _____ de un desaparecido.

La sangre dentro de tus venas. Soy un pedazo de tierra que vale la _____.

Figura 8: Letra de la canción *Latinoamérica* del grupo *Calle 13*.

Ahora, se les da la letra completa de la canción y se les pide que en grupos analicen su contenido y digan qué temas creen que trata. Después de haber hecho una puesta en común, el profesor puede preguntar por el significado de algunas frases si considera que hay temas que no han conseguido ver en la canción. En nuestro caso, al estar en un contexto de enseñanza estadounidense, consideramos necesaria la reflexión sobre la frase “Tampoco pestañeo cuando te miro, para que te acuerdes de mi apellido”, lo que puede dar lugar a interesantes reflexiones por parte del grupo meta. Finalmente, se les pregunta cuál es el mensaje final de la canción y si creen que el título es apropiado o era mejor haberla llamado “Hispanoamérica”.

La última sesión de clase está pensada para abordar un tema del que no son muy conscientes los estudiantes: el sexismo en las letras de las canciones de reguetón. Esto nos va a permitir



que los estudiantes reflexionen sobre la música que les gusta escuchar y hacer un debate al final de la sesión.

En primer lugar, para introducir el tema del sexismo en este género musical, se les pone el vídeo “Gente reacciona a letras de reggaetón”⁵ y se hace una puesta común sobre por qué creen que tienen esa reacción las personas que aparecen en él. A continuación, se les da a leer el artículo “Reggaetón: ¿Espejo o reproductor de la violencia contra la mujer en Latinoamérica?”, que aparece en la misma página que el vídeo, y se les pide que en parejas o en grupos reflexionen sobre el mismo. Y, finalmente, el profesor divide a la clase en dos: los que no consideran sexistas las letras del reguetón y aquellos que ven que, además de serlo, promueven una cultura de la violencia hacia la mujer. De este modo, se pide a los estudiantes que preparen un discurso en el que defiendan la postura que les ha tocado defender y, tras presentarlo, debatan y discutan con el grupo contrario argumentando con consistencia y justificando sus opiniones.

3.1.4. Conclusiones

Como se ha dicho, el objetivo principal de esta unidad didáctica es crear un ambiente algo más relajado, tratar temas que interesan a nuestros estudiantes y crear posibles lazos de unión en el grupo, al mismo tiempo que se acercan a la realidad cultural hispánica a través de la música.

3.2. La música como expresión de una realidad histórico-social.

Esta propuesta, diseñada para alumnos de un nivel B2 o superior, tiene un objetivo doble. Por una parte, pretende ilustrar cómo la música puede reflejar el sentir general de los habitantes de un lugar y una época determinada (el *Zeitgeist*⁶), y concretamente un contexto social determinado de la historia de España: los últimos años de la dictadura. Por otra parte, con esta propuesta queremos ilustrar las diferencias sociales entre España y Francia en los mismos años (finales de los sesenta) a través de una canción. Estas diferencias son visibles en el contraste entre su primera versión en español, traducida del francés por un autor francés, y su segunda versión en español, adaptada de la primera por un autor español. Estos objetivos están sin embargo supeditados a un objetivo principal, que es enriquecer las capacidades de comprensión y de expresión de los alumnos de un nivel de, al menos, B2. Esta unidad didáctica está programada para realizarse en una sesión de clase de una hora y media o dos horas, dependiendo del número de alumnos y de su nivel.

⁵ <https://actualidad.rt.com/sociedad/213673-reggaeton-espejo-reproductor-violencia>

⁶ El término “*zeitgeist*”, del alemán “zeit” (tiempo) y “geist” (espíritu o mente) puede ser traducido como “espíritu de una época” y se refiere al conjunto de ideas y creencias que guían los actos de los miembros de una sociedad en un periodo particular (Ferrater Mora, 1979: 1013-1014). El concepto, desarrollado por Hegel, permite considerar algunos elementos de una obra dada (una canción, en este caso) a una época determinada como característicos de un momento histórico (la España de la dictadura).

3.2.1. Propuesta didáctica: Mi gran noche.

El diseño de esta unidad requiere una participación continua de los estudiantes. Por esta razón, disponer los estudiantes por parejas permitiría que estos negociaran las respuestas entre ellos antes de ponerlas en común con el resto del grupo. Para empezar, proponemos que los estudiantes expongan su diversidad de gustos y prácticas de ocio haciéndoles la siguiente pregunta: “¿Qué significa para vosotros tener una gran noche?”. La pregunta les permitirá, más adelante, tomar conciencia de la diferencia y similitudes entre los valores y costumbres propios y los de la época de las canciones que se les van a presentar.

A continuación, se proporciona a los alumnos la letra de las dos canciones en cuestión: la versión de *Mi gran noche* de Adamo, traducida del francés, y la versión de Raphael, inspirada en la primera. Se les da a los alumnos las letras de las dos canciones, divididas en versos o estrofas, y mezcladas, para que ellos, por parejas, intenten recomponer las dos. La finalidad de esta actividad es que comiencen a notar diferencias de vocabulario, estructura o tono entre las dos canciones, al mismo tiempo que enriquecen su vocabulario.

Acabada la ordenación, los alumnos escriben las palabras cuyo significado desconocen para ponerlas en común. Después, escuchan las canciones y comprueban si han ordenado las letras correctamente. Finalmente, se les da este pequeño texto que las contextualiza, y se les pide que identifiquen cuál es la versión hecha en Francia y cuál en España.

3. Ahora, leed el siguiente texto sobre ambas canciones:



Esta canción de los años 60 tiene dos versiones, porque una fue compuesta en Francia en 1966, poco antes de las protestas sociales de mayo del 68, mientras que la otra se hizo en la España de la dictadura franquista, en 1967. Así pues, una de las versiones se compuso en el clima de insatisfacción de estudiantes, obreros y jóvenes en general, en el marco de relativas libertades sociales y sexuales de Francia, mientras que la otra se adaptó a la realidad social, religiosa y política de la dictadura española.

Figura 9: Texto sobre la canción *Mi gran noche*.

A continuación, se les hacen varias preguntas, teniendo en cuenta la letra de las dos versiones:

4. Aquí tienes las dos versiones de la canción “Mi gran noche”. Léelas y responde a las siguientes preguntas:


A		
Hoy para mí es un día especial pues saldré por la noche. Podré vivir lo que el mundo no está cuando el sol ya se esconde. Podré cantar una dulce canción a la luz de la luna y acariciar y besar a mi amor como no lo hice nunca.	Caminaré abrazando a mi amor por las calles sin rumbo. Descubriré que el amor es mejor cuando todo esta oscuro. Y sin hablar nuestros pasos irán a buscar otra puerta que se abrirá como mi corazón cuando ella se acerca.	Será, será esta noche ideal que ya nunca se olvida. Podré reír y cantar y bailar, disfrutando la vida. Olvidaré la tristeza y el mal y las penas del mundo, y escucharé los violines cantar en la noche sin rumbo.
¿Qué pasará?, ¿qué misterio habrá? Puede ser mi gran noche. Y al despertar ya mi vida sabrá algo que no conoce.	¿Qué pasará?, ¿qué misterio habrá? Puede ser mi gran noche. Y al despertar ya mi vida sabrá algo que no conoce.	¿Qué pasará?, ¿qué misterio habrá? Puede ser mi gran noche. Y al despertar ya mi vida sabrá algo que no conoce.

B		
Cansado ya de aguantar a papá decidí emanciparme. Y lo hice así, una noche salí dispuesto a desahogarme. Al <i>dancing</i> fui con mi traje kaki de color verde Nilo. Mi noche fue, más que un trompo bailé y perdí casi un kilo. Bailé con chicas que estaban muy bien, que a uno le ponen mal. Pero ellas vieron que yo era también un tipo fenomenal. Como palomas a mi alrededor las vi revolotear.	Aquella noche yo fui el cazador y el amo del palomar. Y sucedió que más de una cayó en su propia emboscada. El caso fue que las hipnoticé con sólo una mirada. Y qué iba a hacer, me dejaba querer y siguieran todo, si bien después, con los aires de un juez, las miré de reojo. Bailé con chicas que estaban muy bien, que uno le ponen mal. Pero ellas vieron que yo era también un tipo fenomenal.	Ya son las tres, estoy solo en el bar, camarero otro whisky, Haga un favor, quiero continuar aunque yo no estoy triste. Quiero otra vez el poder fabricar los más bellos ensueños, Puedo pagar, un obrero yo soy, otra copa y me marcho. Bailé con chicas que estaban muy bien, que a uno le ponen mal, Pero ellas vieron que yo era también un tipo fenomenal.

Figura 10: Letra de la canción *Mi gran noche*.

Después de haber identificado las dos versiones, deben justificar sus respuestas. Los miembros de cada binomio pueden ponerse de acuerdo entre ellos antes de exponer su respuesta al resto de la clase. Para que las argumenten, podemos pedirles que indiquen las palabras concretas de cada canción que les permiten identificarla como una u otra. Así, las parejas disponen en dos columnas las palabras que les hacen pensar en uno u otro contexto. Seguidamente, se les pregunta por el estado de ánimo de la voz “narrativa” de cada canción. Se les da una lista de expresiones de emoción para que relacionen cada una con una de las dos canciones. Este ejercicio de relacionar expresiones permite cobrar conciencia del tono de la canción y notar la diferencia entre los tonos de las dos, así como de las emociones que vehiculan ambas. De este modo, concibiendo la canción como un modo de expresión de emociones, los alumnos identifican diversas expresiones de emoción y las relacionan con los contenidos de estas. Se puede añadir a la siguiente lista una expresión para cada canción:

4.3. **¿Qué expresiones piensas que resumen mejor el estado de ánimo del narrador de cada canción. Asigna estas expresiones a una u otra y propón una más para cada una:**



a) Estoy harto	_____
b) Quiero esconderme	_____
c) Soy una persona estupenda	_____
d) No sé mucho de la verdadera vida	_____
e) Necesito divertirme	_____
f) Así no vamos a ninguna parte	_____
g) Quiero más libertad	_____
h) Estoy un poco perdido	_____
i) Tengo que encontrar otra alternativa	_____
j) Tengo miedo del futuro, pero ganas también	_____
k) La vida es un valle de lágrimas	_____
l) _____	_____
m) _____	_____

Figura 11: Lista con varias expresiones.


A continuación, se pide a los alumnos que se fijen en los tiempos verbales que predominan en las dos canciones y que relacionen esta preferencia con el contexto histórico en el que fue escrita cada una. Podrán notar que en la canción española predominan los futuros, ya que habla de proyectos e ideas para el futuro cercano mientras que la versión francesa se caracteriza por la frecuencia de los tiempos de pasado, lo que indica el carácter narrativo de la canción, que cuenta hechos acaecidos en el pasado. Esta reflexión les permite apreciar mejor la proyección personal de un habitante de los dos contextos socio-históricos distintos: la Francia de antes del 68 y la España del tardofranquismo, al mismo tiempo que revisan las formas y usos de los pasados y los futuros.

Una vez vistas las emociones vehiculadas y los tiempos verbales, se invita a los alumnos a que reflexionen en parejas sobre el tema común de la canción y que den un título a ese tema común. A continuación, se les propone el tema siguiente: “la seducción como búsqueda de la felicidad” y se les pregunta de qué dos modos diferentes se enfoca este tema en las dos canciones. Esta pregunta les permite cobrar conciencia de que un mismo tema puede tener tratamientos diferentes, así como indagar en los dos significados de las canciones: por una parte, en la versión francesa, la seducción como vía para el placer, así como la aserción y valorización individual; por otra, en la versión española, la seducción como modo de evasión de la realidad y la esperanza de conseguir un cambio en la vida.

Seguidamente, se les anima a que expliciten estas dos concepciones de la seducción, identificando las ideas presentes en cada concepción. De este modo, se les da la lista siguiente

de ideas para que las relacionen con la frase que exprese cada idea en las canciones, justificando sus respuestas:

4.6. Estas dos concepciones de la seducción o la diversión nocturna pueden asociarse en cada canción a ideas diferentes. ¿A qué asociarías cada una? Indica las letras de cada canción que sugieren esta asociación y razona tu respuesta.


 bla
bla
bla


a) Algo nuevo y excepcional	_____
b) Búsqueda de más libertad	_____
c) Búsqueda de una guía en la vida	_____
d) Búsqueda de alivio	_____
e) El placer sensual	_____
f) Placer a escondidas	_____
g) Esperanza de cambiar la sociedad	_____
h) Toma de poder	_____
i) Evasión de presente	_____
j) Modo de rebeldía	_____
k) Voluntad de seguir adelante	_____
l) Medio para vivir feliz	_____

Ficha 12: Actividad de léxico.

Después de esto, se les pide que unifiquen estas ideas bajo un solo concepto. Para ello, se les dan los conceptos que resumen con más precisión el tema de cada canción, invitándoles a que asignen cada tema a una canción y que lo expliquen. Esto puede formularse con la siguiente pregunta: *¿Crees que se podría decir que una de las canciones habla de la seducción como forma de lucha por la libertad y la otra como esperanza de que llegue? ¿Cuáles? Justifica tu respuesta.*

Para terminar se les puede animar a que interpreten las letras de la canción como si algunos de sus conceptos fueran metáforas. Se les pregunta qué es una metáfora y se les pregunta si sabrían decir qué pueden significar los términos “salir” en la versión francesa y “mi amor” en la versión española. A continuación, se les propone cuatro conceptos presentes en las letras: la democracia, la rebelión, la evasión y la esperanza. Se les pide que busquen en las letras de las canciones las palabras que podrían interpretarse como metáforas de “salir” (en la versión francesa) y “mi amor” (en la versión española):

4.8. ¿Crees que conceptos como “salir” en la versión francesa y “mi amor” en la versión española pueden interpretarse como metáforas? ¿Cuáles de estos conceptos les podría corresponder? Elige uno para cada caso y justifícalo:


 bla
bla
bla

<ul style="list-style-type: none"> • la democracia • la rebelión • la evasión • la esperanza 	Salir	Mi amor

Figura 13: Actividad de léxico.



Para acabar esta unidad, se pide a los alumnos que completen la lectura metafórica de las letras, extrayendo de cada canción las expresiones que desarrollan la idea del tema principal. Como colofón, se les puede animar a que repitan vuelta a responder a la pregunta con la que se empezó la unidad “¿Qué significa para vosotros tener una gran noche?” y que imaginen cómo habrían podido ellos desarrollar su idea de *gran noche* en una canción, y que escriban la letra de la teórica canción de su gran noche.

3.2.2. Conclusiones.

Esta unidad didáctica pretende ser tanto una actividad de aprendizaje de ELE (a través del desarrollo de un campo léxico-semántico definido), como un ejercicio de contraste entre dos culturas en un periodo histórico definido. La estrategia de elicitación guiada de la unidad permite que el alumno construya el significado de estas canciones con un andamiaje que le va acompañando paso a paso. Él mismo desarrolla un análisis textual en colaboración con otro estudiante, de modo que, además de acrecentar su capacidad de expresión, desarrolla su capacidad de análisis semántico.

3.3. La música como expresión poética.

La propuesta didáctica que se detalla a continuación tiene un objetivo doble: en primer lugar, se pretende trabajar en el aula el vocabulario de las emociones, con algunas de sus formas de expresión poética y algunas estructuras sintácticas presentes en la poesía y las canciones; en segundo lugar, se busca que el alumno, de modo general, cobre conciencia de cómo una tradición literaria puede mantenerse viva en producciones musicales contemporáneas. Esto se ilustra con el ejemplo práctico de una canción que retoma temas y modos de expresión tradicionales para darles un significado diferente y original. La unidad está programada para estudiantes con un nivel C1 y puede desarrollarse en una sesión de clase de hora y media. Como en la unidad anterior, podemos disponer a los alumnos por parejas para que trabajen entre ellos antes de poner en común sus ideas con el resto de la clase.


3.3.1. Propuesta didáctica: *Al alba*.

Para introducir el tema, se les puede preguntar a algunos estudiantes qué música les gusta y a otros qué obras literarias. Una vez entrados en materia, se introduce la cuestión: *¿Creéis que las canciones pueden considerarse obras literarias con la misma legitimidad que otras obras literarias como la poesía o el relato corto?*

Se intenta que la pregunta genere cierto debate entre los alumnos, pidiéndoles que den ejemplos de canciones que conozcan que les parezca que tienen valor literario. A continuación, se les muestra el siguiente fragmento de artículo de periódico:

2. Lee el siguiente fragmento de un artículo publicado sobre el Premio Nobel de Literatura de 2016:

A
B
C



Vargas Llosa sobre el Nobel a Dylan: "Es la frivolidad de la cultura"

Mario Vargas Llosa, premio Nobel de Literatura del año 2010, lo tiene claro: no le parece bien que el ganador de este año sea el cantante Bob Dylan (75). Así lo explicó durante su investidura como doctor Honoris Causa por la Universidad de Burgos, donde coincidió con el periodista Iñaki Gabilondo.

El peruano considera que hoy en día la sociedad está marcada "por el espectáculo en todas las actividades, también en la cultura y la política", algo que ha llegado hasta la Academia Sueca, lo que le llevó a preguntarse si el año que viene "no le van a dar el premio a un futbolista" para promover el nombre de los Nobel. Palabras que dejan entrever que a Mario no le gusta que le metan en el mismo saco que al cantante de *Like a Rolling Stone*.

www.elmundo.es (27/10/2016)

Figura 14: Fragmento de artículo de Mario Vargas Llosa.

Después de leer este fragmento del artículo, se abre el debate preguntándoles si están de acuerdo con la opinión de Vargas Llosa y por qué. De este modo, los alumnos toman posición con respecto al tema antes de comenzar el análisis de una canción, lo que les llevará a matizar, enriquecer y, quizás, modificar esta primera impresión.

A continuación, para distinguir la problemática del carácter literario de una canción, en el caso de las obras literarias musicalizadas, se les pregunta si conocen poemas, en su lengua y en español, que se hayan cantado como canciones y se les pide que den ejemplos. Una vez expuesta esta doble posibilidad (que una canción tenga calidad literaria y que se trate de poesía musicalizada), se les presenta el texto siguiente, planteándoles la pregunta de si se trata de una canción o de un poema y pidiéndoles argumentos que apoyen sus afirmaciones. Por supuesto, se resuelven las posibles dudas de vocabulario, como posiblemente la palabra "guadaña".

3.1. Lee el siguiente texto. ¿Pensas que es una canción o un poema? ¿Qué te hace pensar eso? Justifica tu respuesta.

A
B
C

bla
bla
bla

Si te dijera, amor mío,
que temo a la madrugada,
no sé qué estrellas son estas
que hieren como amenazas,
ni sé qué sangra la luna
al filo de su guadaña.

Presiento que tras la noche
vendrá la noche más larga,
quiero que no me abandones
amor mío, al alba.

Los hijos que no tuvimos
se esconden en las cloacas,
comen las últimas flores,
parece que adivinaran
que el día que se avecina
viene con hambre atrasada.

Presiento que tras la noche
vendrá la noche más larga,
quiero que no me abandones
amor mío, al alba.

Miles de buitres callados
van extendiendo sus alas,
¿No te destroza, amor mío,
esta silenciosa danza?
maldito baile de muertos,
pólvora de la mañana.

Figura 5: Letra de la canción *Al alba*.

Después de argumentar si este texto constituye una canción o un poema, se les pide que lean atentamente los siguientes textos, y se les hace la misma pregunta respecto a estos: ¿Son poemas o canciones? ¿Por qué?

3.2. Ahora, observa estos otros dos textos y responde a las preguntas:

A
B
C

A	B
<p>Cuando sale la luna se pierden las campanas y aparecen las sendas impenetrables.</p> <p>Cuando sale la luna, el mar cubre la tierra y el corazón se siente isla en el infinito.</p> <p>Nadie come naranjas bajo la luna llena.</p> <p>Es preciso comer fruta verde y helada.</p> <p>Cuando sale la luna de cien rostros iguales, la moneda de plata solloza en el bolsillo.</p>	<p>La luna vino a la fragua con su polizón de nardos.</p> <p>El niño la mira, mira. El niño la está mirando. En el aire conmovido mueve la luna sus brazos y enseña, líbrica y pura, sus senos de duro estaño.</p> <p>Huye luna, luna, luna. Si vinieran los gitanos, harían con tu corazón collares y anillos blancos.</p> <p>Niño, déjame que baile. Cuando vengan los gitanos, te encontrarán sobre el yunque con los ojillos cerrados.</p> <p>Huye, luna, luna, luna, que ya siento los caballos. Niño, déjame, no pises mi blancor almidonado.</p>

Figura 16: Textos para trabajar sobre el tipo de género.

A continuación, después de haber resuelto posibles dudas de vocabulario, se les pide que contrasten estos textos con el anterior y que digan qué similitudes comparten y en qué se diferencian. Después de reflexionar por parejas, ponemos en común las comparaciones en forma de tabla para que cada pareja comparta sus ideas con el resto de la clase. Si las ideas no abundan, se puede animar el análisis introduciendo preguntas acerca de la presencia o no de elementos típicamente literarios, como la rima.

Tras el análisis de semejanzas y diferencias se les revela que el primer texto es de hecho una canción y se les pregunta a qué género musical creen que pertenece: flamenco, pop, rock o canción de cantautor. Como existen versiones flamenco (de José Mercé), rock (del grupo Eco) y de cantautor (la original de Rosa León y la versión posterior cantada por su autor, Luis Eduardo Aute), se les puede hacer escuchar la versión rock en primer lugar, haciéndoles creer que es la original, y se les puede preguntar posteriormente si no hay elementos en la letra que les podría dar pistas sobre el género musical.

Después se puede repetir el juego de romper sus expectativas poniéndoles la versión de flamenco y, finalmente, la versión de Rosa León. Después de haber escuchado la canción tres veces (aunque no sea en su totalidad), en estas tres versiones y leyendo el texto, los alumnos ya estarán familiarizados con el texto y su vocabulario.

Se les explica también que los dos textos con los que han comparado la letra de la canción son dos poemas del *Romancero Gitano*, de Federico García Lorca, y se les hace un breve comentario sobre su identidad y su importancia en la literatura española.

Seguidamente, se pide a los alumnos que vuelvan a comparar la letra de la canción con el siguiente poema medieval, una canción de alba⁷, en la que los amantes se despiden al anochecer, y que de nuevo extraigan semejanzas y similitudes:

4.1. Compara “Al alba” con este poema medieval, una albada, donde los amantes se despiden al anochecer. ¿Qué diferencias encuentras? ¿Hay alguna similitud?

A
B
C

bla
bla
bla

C

Al alba venid, buen amigo,
al alba venid.

Amigo, el que yo más quería,
venid al alba del día.

Amigo, el que yo más amaba,
venid a la luz del alba.

Venid a la luz del día,
non traigáis compañía.

Venid a la luz del alba,
non traigáis gran compañía.

Semejanzas:

Diferencias:


Figura 17: Letra de una albada.

A continuación, se les invita a que extraigan las imágenes de la canción *Al alba* y se les pregunta si dichas imágenes aparecen también en las canciones de alba y en los poemas de Lorca. Tras haberles dejado enfrentarse al texto unos minutos y despertar una actitud de

⁷ Fuente Cornejo define la “canción de alba” como una composición lírica de connotación dolorosa en la que dos enamorados que se han encontrado durante la noche tienen que separarse al romper el alba para evitar ser descubiertos. Estas composiciones se encuentran en el *Corpus de la antigua lírica popular hispánica (siglos XV a XVII)*, de Margit Frenk.

análisis, se les da una guía que les facilite la tarea y que la dinamice: una lista de términos que pueden interpretarse como imágenes para que piensen a cuál de las siguientes pueden corresponder.

4.2.1. Ahora, di qué te transmite cada una de estas imágenes, justificando tus respuestas:




- a) estrellas: _____
- b) sangrar: _____
- c) guadaña: _____
- d) la noche más larga: _____
- e) hijos: _____
- f) cloacas: _____
- g) flores: _____
- h) hambre: _____
- i) buitres: _____
- j) extender sus alas: _____
- k) silenciosa danza: _____
- l) baile de muertos: _____
- m) pólvora de la mañana: _____

Figura 18: Actividad de léxico.

Después de haber dejado que los alumnos den rienda suelta a su imaginación con la interpretación de las imágenes, se les pregunta acerca de las emociones que vehiculan estas imágenes. Después de una lluvia de ideas, se les proporciona una lista de emociones para que relacionen algunas de ellas con expresiones concretas de la letra de *Al alba*. También se les pide que identifiquen las emociones de la lista que no encuentran vehiculadas en la canción:

4.3. ¿Qué emociones vehiculan las imágenes de “Al alba”? Indica cuáles de estas palabras te recuerdan a alguna expresión del texto y señálalas.



- a) añoranza: _____
- b) alegría: _____
- c) ira: _____
- d) esperanza: _____
- e) miedo: _____
- f) tristeza: _____
- g) impotencia: _____

Figura 19: Actividad de léxico.

Seguidamente, y para contextualizar la canción, los estudiantes leen esta entrevista a Aute:

5. Ahora, lee esta entrevista del periódico *La Vanguardia* a su autor, Luis Eduardo Aute:

Aute:

Entrevistador: En septiembre de 1975 se ejecutan las últimas penas de muerte en España. Fusilan a cinco terroristas y usted compone una bella canción que titula "Al alba".

Aute: Escribí "Al alba" los días previos a los fusilamientos y con mucha urgencia. Debe haber sido una de las canciones que más rápidamente me surgieron, pero quería que la gente la cantara. La verdad es que no tuve que pensar mucho, salió del dolor.

Entrevistador: Es un canto a la vida pero enmascarado en una canción de amor. ¿Por qué la concibe de ese modo?


Aute: Quería que pasara rápido la censura. Por eso la estructuré como una canción de amor, de despedida para siempre y como un alegato a la muerte. Pero hay dos elementos en la canción muy vinculados a las ejecuciones. Una vez pasó la censura, Rosa León la grabó.

www.lavanguardia.es

Figura 20: Entrevista a Luis Eduardo Aute.

En este punto, con conocimiento de las circunstancias históricas que acompañaron la creación de *Al Alba*, se anima a los alumnos a que vuelvan a interpretar las imágenes de la lista. De nuevo, el análisis por parejas puede acompañarse por una puesta en común entre toda la clase:

5.1. Ahora, conociendo la ocasión en la cual el autor escribió esta canción, interpreta las imágenes:




- a) guadaña: _____
- b) la noche más larga: _____
- c) los hijos que no tuvimos: _____
- d) hambre atrasada: _____
- e) buitres callados: _____
- f) sus alas: _____
- g) silenciosa danza: _____
- h) baile de muertos: _____
- i) pólvora de la mañana: _____

Figura 21: Actividad de léxico.

A continuación, introducimos el análisis de la estructura métrica y nos detenemos en observar el número de sílabas de cada verso. Hecho esto, les preguntamos si sabrían identificar cuáles de los textos presentados se corresponden con la definición dada a continuación:

5.3. ¿Cuáles de los textos presentados en esta unidad se corresponden con la definición siguiente?

A
B
C



El romance es un subgénero lírico español en el cual sus textos constan de grupos de versos de ocho sílabas –es decir, octosílabos– cada uno, en los que los pares poseen una rima asonante (esto quiere decir que riman las palabras en las que coinciden las vocales acentuadas de cada sílaba a partir de la última vocal tónica, por ejemplo "entiendo" y "soberbio"), mientras que los impares carecen de ella. Además, estos tienen una cantidad indefinida de versos, pudiendo alargarse sin ningún problema.

Figura 22: Explicación de “romance”.

De este modo, los estudiantes pueden notar que los poemas de Lorca y la canción de Aute comparten estas características formales típicas de la poesía. Se les pregunta cómo explican esta similitud y se les pide que escriban una conclusión al respecto. Esta conclusión puede contrastarse seguidamente con su idea inicial respecto a la relación entre música y literatura. Para concluir, se les puede proponer el siguiente ejercicio: imaginar qué diría el escritor y premio nobel Vargas Llosa sobre esta canción.

3.3.2. Conclusiones.

Esta propuesta didáctica indaga sobre las relaciones entre literatura y música a través de un ejemplo concreto con varias versiones musicales. Los alumnos tienen la oportunidad de realizar un análisis de cierta profundidad gracias a la puesta en relación de la canción con diversas referencias clásicas de la literatura española. Tratándose de un ejercicio de ELE y no de una lección de literatura, el análisis textual está supeditado a las actividades propuestas, de modo que la interacción continua entre parejas de estudiantes y con el resto de la clase hace que los alumnos construyan ellos mismos el significado de los textos presentados y vayan construyendo paulatinamente sus propias conclusiones.

Así, esta unidad permite no solo aumentar el vocabulario de los alumnos, sino también activar la búsqueda de paráfrasis y con ella la capacidad de mostrar su comprensión de un texto. De este modo, si bien la propuesta constituye un ejercicio de cierta complejidad apto para alumnos de nivel C1, tiene la ventaja de contribuir a desarrollar las capacidades analíticas y de expresión a través de un ejemplo concreto.

4. Conclusiones generales.

La música es un recurso de gran utilidad y riqueza en el aula de ELE, no sólo lingüística, sino culturalmente. La música, además de ser un documento útil y eficaz para la comprensión oral, transmite una serie de valores socioculturales, una experiencia histórica y una tradición literaria.



Como testigo de una época determinada, la música vehicula los valores del *zeitgeist*, o clima intelectual y cultural de esa época, así como la recepción de un acontecimiento histórico. Sin necesariamente tener que ser obra literaria, ésta parece compartir con la literatura un número de características formales.

De este modo, la enseñanza de ELE a través de canciones permite enriquecer la transmisión cultural en el proceso de aprendizaje, ya que se trata de un elemento cultural que permite aprehender simultáneamente el *zeitgeist*, los valores de una época, y el concepto más difícil de aprehender intelectualmente de *volkgeist*⁸, el conjunto de valores definitorios de un pueblo. Igualmente, la música dota el aprendizaje de contenido histórico y social, y conforma una visión de la experiencia del hablante nativo y de su cultura. La música vehicula, en fin, una compleja trama de contenidos, de las tradiciones literarias a las modas pasajeras; de la poesía a las expresiones coloquiales que aporta riqueza cultural y experiencial. Se trata, sin duda, de un recurso necesario en la enseñanza del español como lengua extranjera.

⁸ La idea de “volkgeist”, del alemán “volk” (pueblo) y “geist” (espíritu), traducido como “espíritu nacional” o “espíritu de la nación” se encuentra por primera vez en las obras de Montesquieu y Voltaire, y fue posteriormente desarrollado por Hegel. El término se refiere al conjunto de valores definitorios de un pueblo, resultante de diversos factores (sociales, económicos, religiosos, etc.) y permite distinguir los elementos de una obra que son característicos de una nación de manera más general, sin circunscribirse a una época (Ferrater Mora, 1979: 1013-1014).



5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dray, W. H. (1976). "Vico and Herder: Two Studies in the History of Ideas by Isaiah Berlin". En *Canadian Journal of Philosophy*, Vol. 9, No. 1, pp. 179-183. Londres: Hogarth Press.
- Blanco Fuente, E. (2005). *La canción en los manuales de E/LE: una propuesta didáctica*. Memoria de máster. Universidad Antonio de Nebrija. Publicación en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e6c2a52d-1319-4078-917c-cfb70d6d2d59/2005-bv-04-02blanco-pdf.pdf>
- Castro Yagüe, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE*. Memoria de máster. Universidad Antonio de Nebrija. Publicación en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf>
- Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza.
- Fuente Cornejo, T. (1999). *La canción de alba en la lírica románica medieval: contribución a un estudio tipológico*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Gil Cortesano, M. (2000). "El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula ELE". En *Carabela*, 49, pp. 39-54. Madrid: SGEL.
- Hendrix, J. S. (2005). *Aesthetics & The Philosophy Of Spirit*. New York: Peter Lang Inc.
- Lozano Antolín, J. G. (2006). "Música, cultura y gramática en la clase de ELE". *Redele*, 6. Publicación en línea disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:07bfd74d-9524-4384-955d-e0213f5bc2ad/2006-redele-6-08lozano-pdf.pdf>
- Murphey, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.
- Santamaría, R. (2000). "El poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE". En *Frecuencia L*, 5, pp. 21-26. Madrid: Edinumen.
- Santos Asensi, J. (1997). "Música, maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español". En *Carabela*, 41, pp. 129-152. Madrid: SGEL.



VISIÓN Y MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

Alberto Rodríguez-Lifante
Universidad de Alicante



RESUMEN

En el presente artículo exploramos el universo de la afectividad desde la visión del profesorado de ELE. Como punto de partida, nos centramos en las investigaciones sobre el tema para abordar más tarde, a través de diversas actividades de reflexión, cuál es el papel que posee la dimensión afectiva del profesorado en su formación y en su práctica docente. En este sentido, como guía, cabe preguntarnos si es relevante reflexionar sobre nuestro *yo* docente actual y *yo* ideal, si este proceso de introspección puede mejorar nuestra práctica docente y automotivarnos o de qué modo nuestras creencias están estrechamente relacionadas con lo que hacemos en el aula. En este sentido, pretendemos alcanzar un doble objetivo: por un lado, sensibilizar al profesorado de la importancia del desarrollo de su competencia existencial en el día a día del aula y, por otro, ofrecerle un marco teórico-práctico de autorreflexión para la mejora de su formación en la enseñanza de español. Al finalizar, proponemos reflexiones finales para que el profesorado pueda conectar su mundo afectivo con el de su alumnado.

PALABRAS CLAVE

Dimensión afectiva del aprendizaje, visión, motivación, Español como Lengua Extranjera (ELE), profesorado de idiomas.

ABSTRACT

This paper explores the universe of the affectivity from the perspective of the Spanish teachers. A first review of the studies on the topic will allow reviewing, a through several reflecting activities, which is its role in their training and teaching practice. In that sense, as a guide, it is necessary to wonder whether is relevant reflecting about our current teaching *self* and ideal *self*, whether this process of introspection might improve our teaching and self-motivate or whether our beliefs are connected to what we do in class. Furthermore, there are two main aims: make teachers aware of the relevance of developing their existential competence in their classroom practices and providing them with a theoretical-practical self-reflective framework to improve their formative process of teaching Spanish a Foreign Language. Lastly, we propose final reflections about how teachers can link their affective world with that of their students.

KEY WORDS

Affective dimension of learning, vision, motivation, Spanish as a Foreign Language (SFL), language teachers.



1. Un caso real: la historia de María

Comenzaremos con la historia de María, una profesora de español que enseñaba en un centro de lenguas para extranjeros. En sus primeros años como docente, era alegre y sentía curiosidad por todo lo que la rodeaba. Acudía con ganas al aula cada día. Empatizaba con el alumnado de manera natural y veía cada dificultad como una posibilidad para aprender y mejorar su práctica docente. Y, en definitiva, soñaba con cambiar, al menos un poco, la vida de sus alumnos a través del español.

En sus sueños, aprendía más de sus alumnos de los que les enseñaba. En ellos, disfrutaba con la misma intensidad con la que le habían hecho disfrutar sus profesores y se convertía en una profesora memorable. Y era valorada profesionalmente por sus colegas, familiares y amigos más cercanos.

Ahora bien, la realidad con la que se encontraba cada día era algo diferente. Mostraba interés por todos los temas, pero a veces algunos de ellos no tenían el efecto deseado en su alumnado. Planificaba las clases y tenía en cuenta las características individuales de su alumnado, pero no dejaba de preguntarse por qué no siempre funcionaban. No dejaba de formarse y de estar actualizada asistiendo a encuentros donde intercambiaba ideas, pero sentía que le faltaba algo en esos eventos. No obstante, tenía muchas ideas que quería llevar al aula y compartir con sus colegas en su centro, pero no encontraba el tiempo ni, a veces, el clima motivador necesario para poder desarrollarlas.

Como vemos, la realidad de María podría ser similar a la de numerosos docentes de español en diferentes contextos geográficos. Algunos de esos “peros” son impedimentos a los que todo docente, en cada caso, debe enfrentarse. En este sentido, la historia de esta profesora nos ayuda a plantearnos preguntas como las siguientes: ¿logró hacer realidad su visión? ¿Tuvo que enfrentarse a más dificultades en su día a día relacionadas con la enseñanza? ¿Las diferentes realidades que experimentó consiguieron cambiarla profesionalmente? ¿De qué modo la visión que poseía de sí misma influyó en sus motivaciones? ¿De qué modo esa visión o conjunto de visiones cambiaron a lo largo del tiempo cuáles perduraron? Todas estas cuestiones poseen implicaciones relevantes no solo para la práctica docente sino para la formación del profesorado de lenguas. En este sentido, podemos preguntarnos de qué modo las visiones están relacionadas con nuestras motivaciones y cómo estas últimas se nutren de la energía que poseen las primeras o hasta qué puntos las visiones pasadas sobre nuestro yo futuro ideal se ven modificadas por nuestras experiencias, creencias o por las visiones ajenas.

Así pues, reflexionar sobre estas cuestiones pueden ofrecernos un marco de actuación para mejo-

rar nuestra práctica docente, que puede pertenecer a la que realiza el yo actual pero que puede hallarse lejos de la del yo ideal, como veremos más adelante (§2). Asimismo, la dimensión afectivo-ético-emocional, relacionada con la competencia existencial (Marco, 2002), actúa de fundamentación teórica y metodológica para un acercamiento a la realidad del aula más integral, compleja y dinámica, que en los estudios más recientes sobre adquisición de segundas lenguas ha recibido el nombre de perspectiva sociodinámica (§3). En esta línea, revisamos dos conceptos que, juntos, demuestran poseer fuerza en la enseñanza y aprendizaje de idiomas: la motivación y la visión (§4).

Antes de pensar sobre nosotros como profesores, proponemos una actividad en la que algunas citas sobre la enseñanza y los profesores nos pueden traer a la memoria aquellos momentos en los que éramos alumnos. Si recordamos esos tiempos, ¿cómo eran aquellos profesores? ¿Cuáles han quedado en mi retina? ¿A cuál(es) aún veo de manera vívida y se ha(n) convertido en un modelo para el docente que soy ahora? ¿Qué rasgos poseían aquellos profesores memorables? Preguntarse acerca de lo que fueron nuestros profesores y lo que quedó de ellos significa, de algún modo, entender mejor cuál es la parte con la que hemos contribuido al “yo docente presente” a través de nuestra experiencia como estudiantes o en nuestra faceta como profesores. A continuación, proponemos algunas citas sobre el profesor de lenguas para debatir:

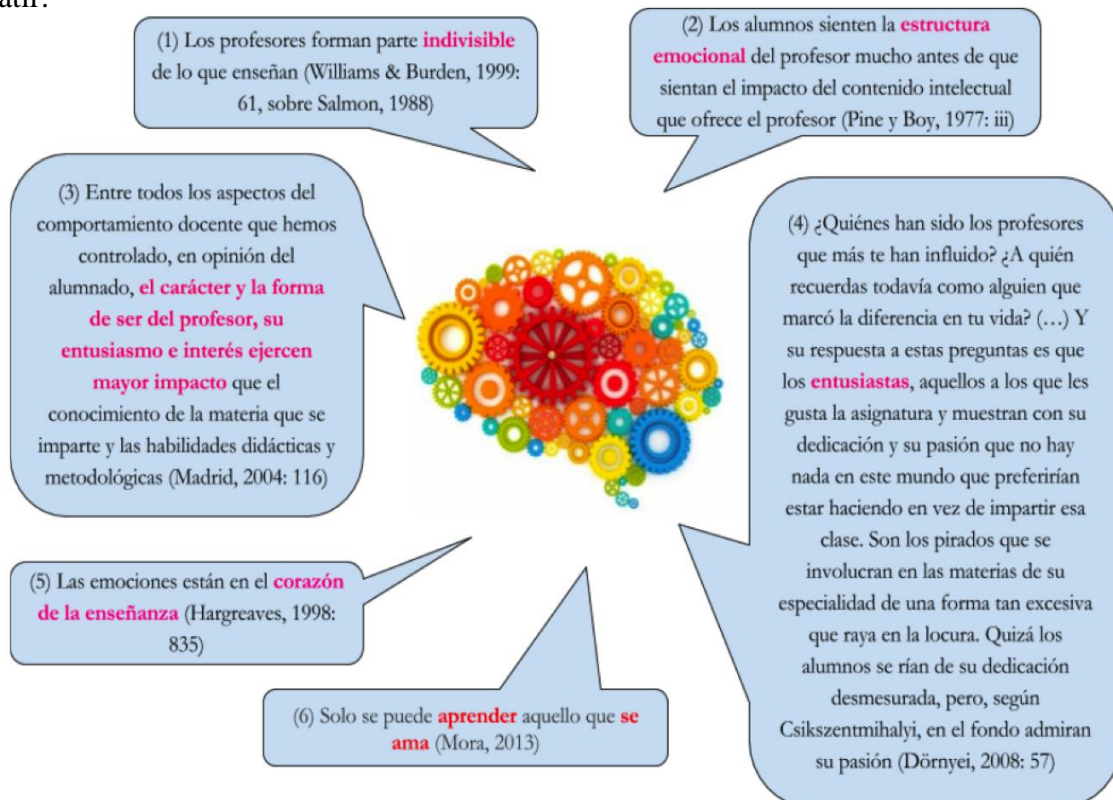


Figura 1. Imagen elaborada a partir de citas seleccionadas por Alberto Rodríguez-Lifante y María del Carmen Méndez Santos

2. Aproximación a la dimensión ético-afectivo-emocional. Los componentes existenciales en una lengua extranjera

En el ámbito de enseñanza de lenguas en general y en la del español en particular, la etiqueta “dimensión afectiva” cuenta con una trayectoria dilatada (Bialystok, 1978; Lozanov, 1979; Krashen y Terrel, 1983; Krashen, 1985; Horwitz y Young, 1991; Arnold, 2000; Lorenzo Bergillos, 2004, 2004b; Gabrys-Barker y Bielska, 2013). Tradicionalmente, el componente afectivo en la enseñanza de idiomas ha estado relegado a un segundo plano, siendo el cognitivo el que ha gozado de una mayor relevancia. No obstante, a partir de la perspectiva humanista en psicología y en la enseñanza en general, la enseñanza y aprendizaje de lenguas se ha nutrido de enfoques que han prestado especial atención al contenido afectivo y su relación con los procesos en el aula de idiomas. Afirmaba Stevick (2000: 64, a partir de Dulay, Burt y Krashen, 1982) que “la ‘afectividad’ de alguien hacia una cosa, acción, situación o experiencia concretas es cómo encaja esa cosa, acción, situación o experiencia en las necesidades o en las intenciones de esa persona, y el efecto resultante en sus emociones”.

Un paso más allá ha venido con la inclusión del componente existencial en las obras de referencias de enseñanza de lenguas (Consejo de Europa, 2002; Consejo de Europa, 2004; Instituto Cervantes, 2011; Moreno, 2012). En definitiva, una visión más integradora de la enseñanza y aprendizaje de la lengua atendiendo al contexto temporal y espacial.

Este enfoque, que integra el componente afectivo y emocional, se ha recogido bajo diversas etiquetas, como *learning by feeling* (Hall & Hall, 2012), *affective dimensions of learning* (Illeris, 2002; Martin y Reigeluth, 1999; Chaffar y Frasson, 2012), y que nosotros denominamos dimensión ético-afectivo-emocional del aprendizaje de lenguas (Figura 2).

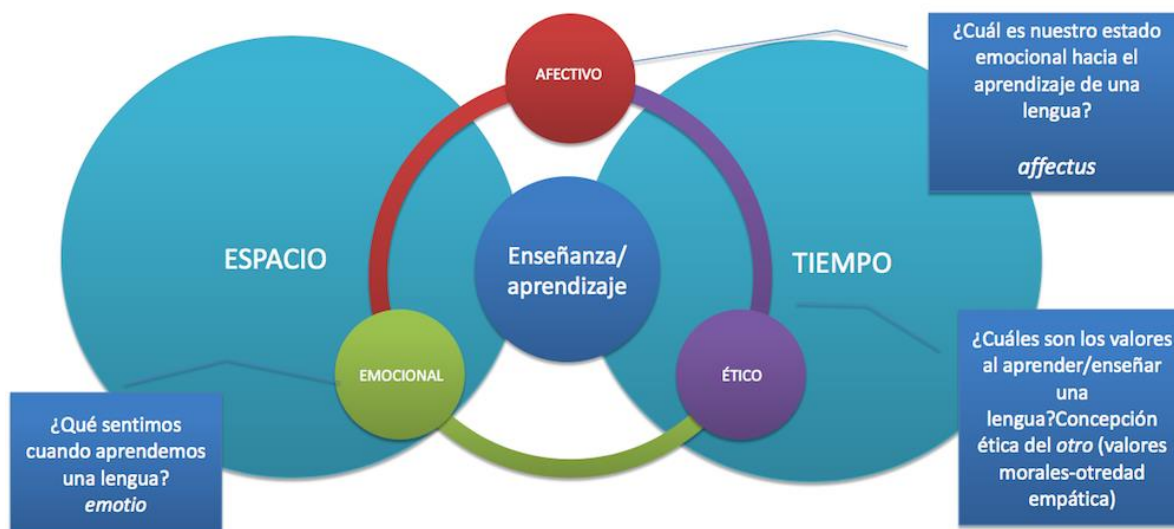


Figura 2. Factores de la competencia ético-afectivo-emocional.

En el *Marco* se recoge como competencia existencial (Figura 3), en el MAREP (Consejo de Europa, 2004) también como parte del desarrollo de las competencias interculturales y en el PCIC (Instituto Cervantes, 1994) se menciona al hablar de la autorregulación de determinados factores del aprendizaje. Todas estas ideas están en su origen en los pilares de la educación (*aprender a ser*) formulados ya en Faure *et al.* (1973) y en el Informe Delors (1997) como uno de los fundamentales para la educación del siglo XXI:

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, etc.

En nuestro ámbito disciplinar, el de la enseñanza de lenguas, la competencia existencial ha sido definida según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008) como:

la suma de las características individuales y rasgos de personalidad que se relacionan con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, así como con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Comprende las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, el estilo cognitivo y otros factores personales.

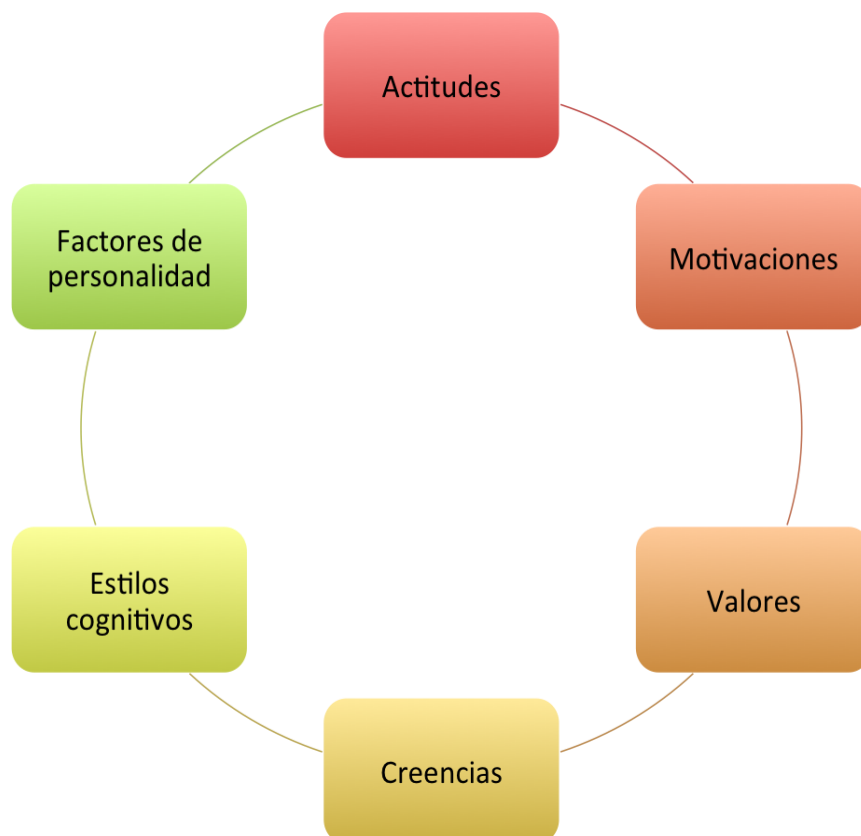


Figura 3. Factores de la competencia existencial (Consejo de Europa, 2002).



Todos ellos están conectados con la competencia intercultural, que posee un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua. No obstante, surge un debate en torno a la necesidad de estar presente en el aula de idiomas y de su desarrollo como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, el *Marco* da voz a las diversas creencias que hay sobre estos componentes existenciales y su relación directa con el aprendizaje. Algunos trabajos lo han explorado tanto en el alumnado como el profesorado (Guijarro Ojeda, 2007; Marins Andrade y Guijarro Ojeda, 2010; Rodríguez Lifante, 2016; Sánchez Hernández, 2017) y otros a través del componente intercultural (Hernando Calvo, 2009 y 2011). Si debe o no ser uno de los objetivos concretos en la enseñanza de una lengua es un tema sobre el que requerimos investigaciones con datos empíricos a escala global.

3. Motivación y visión: ¿una pareja inseparable?

“Where there is a vision, there is a way”

(Dörnyei & Kubanyiova, 2014)

El concepto de visión asociado a la motivación ha sido rescatado y adaptado desde la psicología (Markus y Nurius, 1986) a la enseñanza de segundas lenguas (Dörnyei, 2014; Dörnyei y Kubanyiova, 2014). Recientemente se está investigando el potencial que las imágenes mentales y la visión pueden poseer en la motivación del estudiante a largo plazo (Castro, 2016; López Perles, 2017). El hecho de que el estudiante de lenguas pueda visualizarse no solo en el presente como tal, sino también en el futuro como usuario o hablante de esa lengua aumenta la fuerza necesaria que debe invertir para lograrlo. En esta línea, a pesar de la existencia de algunos estudios que han explorado estos conceptos en el ámbito de segundas lenguas, deben realizar otros trabajos atendiendo no solo a contextos diferentes, sino empleando métodos y técnicas que permitan obtener una radiografía más rica de esas relaciones y de sus implicaciones pedagógicas a corto y a largo plazo.

Por su parte, si pensamos en la figura del docente, ¿sería necesario que hiciera esa introspección? ¿Hasta qué punto puede ser útil para su práctica docente diaria y su formación? ¿Qué implicaciones directas e indirectas posee esta práctica reflexiva a largo plazo? Creemos que una mayor conciencia de esta pareja puede actuar de manera positiva en la motivación hacia su práctica profesional. Asimismo, consideramos que el concepto motivación, que tradicionalmente ha actuado de paraguas terminológico (Dörnyei, 2014), debe dejar de usarse para explicar o justificar cualquier resultado exitoso en el aula de idiomas, debido a que bajo este paraguas se hallan numerosos conceptos que interactúan entre sí y, a su vez, con la motivación (Figura 4).



Figura 4. Conglomerado de factores del aprendizaje de una lengua.

4. Entre la realidad y la imaginación: el yo real y el yo ideal

Los límites entre la realidad y la ficción a veces pueden ser difusos. Hay preguntas sobre nosotros, como personas, que no nos hemos planteado y, sin embargo, pueden ser relevantes para nuestra identidad personal, pero también profesional. Esto nos lleva a formular la siguiente pregunta: ¿cuál es la importancia de reflexionar sobre nuestro yo docente actual e ideal? Llevar a cabo la explicitación de nuestra autoimagen puede no solo mejorar la calidad de nuestra práctica docente, fomentando la actualización de nuestras creencias, sino también ayudarnos a situar nuestro yo en una línea temporal y en relación con otros elementos que han ido construyendo nuestra identidad profesional (proponemos una actividad en el anexo 1). La elaboración de un diario longitudinal autorreflexivo (oral, escrito o mental) posee beneficios positivos para mejorar nuestra autoestima, (re)conocer nuestras percepciones¹ y generar los mecanismos necesarios para (auto)rregular nuestras emociones en relación con nosotros mismos y con los demás.

Las creencias, por ejemplo, son uno de los elementos más discutidos al hablar de los factores del aprendizaje de idiomas (Kalaja y Ferreira Barcelos, 2003; Ferreira Barcelos y Kalaja,

¹ El término percepción hace referencia a creencia, aunque en la bibliografía sobre creencias en segundas lenguas haya habido un gran debate en torno a esa diversidad terminológica. Para una visión más amplia del tema, recomendamos la lectura de Ferreira Barcelos (2012).



2011) y su relevancia como parte del proceso de aprendizaje de lenguas ha sido puesto en duda, lo que ha dificultado que se le otorgue la merecida atención como a otras variables individuales (Dörnyei y Ryan, 2015).

5. Reflexiones futuras

“Solo al soñar tenemos libertad,
siempre fue así y siempre así será.”

(John Keating/R. Williams)

La historia de María, sus preocupaciones, sus visiones y sus (des)motivaciones son las de muchas profesoras y profesores de español en todo el mundo. En este punto, nos podemos preguntar si realmente logró su visión o no. Las imágenes mentales, como parte de las visiones, proyectan una fuerza sobre las diferentes identidades de una persona; sin embargo, este elemento actúa múltiples, como hemos señalado en el conglomerado afectivo (Figura 4). Además, todos estos son modelados a lo largo del tiempo por las experiencias, las creencias y las actitudes que emergen en contextos particulares y con agentes sociales complejos.

En todo el proceso, las dificultades que experimentó María pasaron a desestabilizar su sistema de creencias, de valores, de motivaciones y contribuyeron a la configuración de un estadio diferente de su identidad docente. El aumento o disminución entre el *yo* ideal y el *yo* actual dependerá al final de la capacidad de adaptación de sus diversas identidades a cada situación y tiempo, sin olvidar que *vision* e imágenes mentales se postulan como uno de los atractores más poderosos para mantener la motivación a largo plazo.

Nuestra protagonista, como cada docente de lenguas extranjeras, puede servirnos de ejemplo y espejo para entender la complejidad de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, y preguntar a nuestra brújula de creencias *dónde* estamos, *de dónde* venimos y *hacia dónde*. Probablemente, si formulamos estos interrogantes con el “creo que” después de cada *dónde* podremos descubrir discrepancias. Aquí es donde seguiríamos escribiendo, pero el espacio nos lo impide.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge-Madrid: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1978). "A theoretical model of second language learning". En *Language Learning*, vol. 28, pp. 69-84.
- Castro dos Santos Junior, E. (2016). *Motivation, vision and self: the role of advising in language learning*. UFPA: Belém (Brasil).
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MCED-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya S.A.
- Consejo de Europa (2004). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas (MAREP)*. Graz: European Center for Modern Languages.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Dörnyei, Z & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: building vision in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2014). "Future self-guides and vision". En Csizér, K. & Magid, M. (eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 7-18). Bristol: Multilingual Matters.
- Faure, E.; Herrera, F.; Kaddoura, A.; Lopes, H.; Petrovski, A. V.; Rahnama, M. & Ward, F. Ch. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/13_2984s.pdf
- Ferreira Barcelos, A. M. (2012). "Crenças sobre aprendizagem de línguas. Lingüística Aplicada e ensino de línguas". En *Revista Linguagem y ensino*, 7 (1), pp. 123-156.
- Gabrys-Barker, D. & Bielska, J. (eds.) (2013). *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Guijarro Ojeda, J. R. (2007). "Análisis de los elementos axiológicos en la normativa española para el inglés como lengua extranjera". En *Cauce (Revista Internacional de Filología y sus Didácticas)*, 30, pp. 147-164. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce30/cauce_30_07.pdf



- Hall, L. & Hall, M. (2012). "Learning by Feeling". En Seel N. M. (eds), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston: Springer.
- Hargreaves, A. (1998). "The emotional practice of teaching". En *Teaching and Teacher Education*, 14(8), pp. 835-854.
- Hernando Calvo, A. (2009). "Aprender a vivir en español. La competencia existencial en el desarrollo de la alumno como hablante intercultural". En *Boletín de ASELE*, 41, pp. 17-27. Disponible en: <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele41.pdf>
- Hernando Calvo, A. (2011). *La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural. De la competencia intercultural a la competencia existencial. Una propuesta didáctica para el aula de ELE*. En *Biblioteca Virtual Redele*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011BV_12_08Hernando_Calvo.pdf?documentId=0901e72b80e0cf30
- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imágenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf
- Kalaja, P. & Ferreira Barcelos, A. M (2003). "Conclusions: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA". En Kalaja, P. & Ferreira Barcelos, A. M (eds.), *Beliefs about SLA* (pp. 231-238). Dordrecht: Springer.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. California: Laredo Publishing Co Inc.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.



- López Perles, A. (2017). *Motivación y visión en el aprendizaje de español como segunda lengua: un estudio mixto*. Universidad de Alicante: Repositorio de la Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 305-328). Madrid: SGEL.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004b). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Lozanov, G. (1979). “Accelerated Learning and Individual Potential”. En *Prospect: Quarterly Review of Education*, vol. 9, 4, pp. 414-25.
- Madrid Fernández, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Granada: Universidad de Granada.
- Marins de Andrade, P. R. & Guijarro Ojeda, J. R. (2010). “Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil”. En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 48 (1), pp. 51-74. Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/rla/v48n1/art_04.pdf
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). “Possible selves”. En *American Psychologist* 41(9), pp. 954-969.
- Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Martin, B. & Reigeluth, C. (1999). “Affective education and the affective domain: Implications for instructional-design theories and models”. En Reigeluth, C. (ed.), *Instructional-design theories and models*. London: Erlbaum.
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno Fernández, F. (dir.) (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/
- Pine, G.J. & Boy, A.V. (1977). *Learner centred teaching: a humanistic view*. Denver: Love Publishing.
- Rodríguez-Lifante, A. (2016). “La competencia existencial en el profesorado nativo/no nativo de español como lengua extranjera”, En *Monográfico de ASELE. La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada: Universidad de Granada.



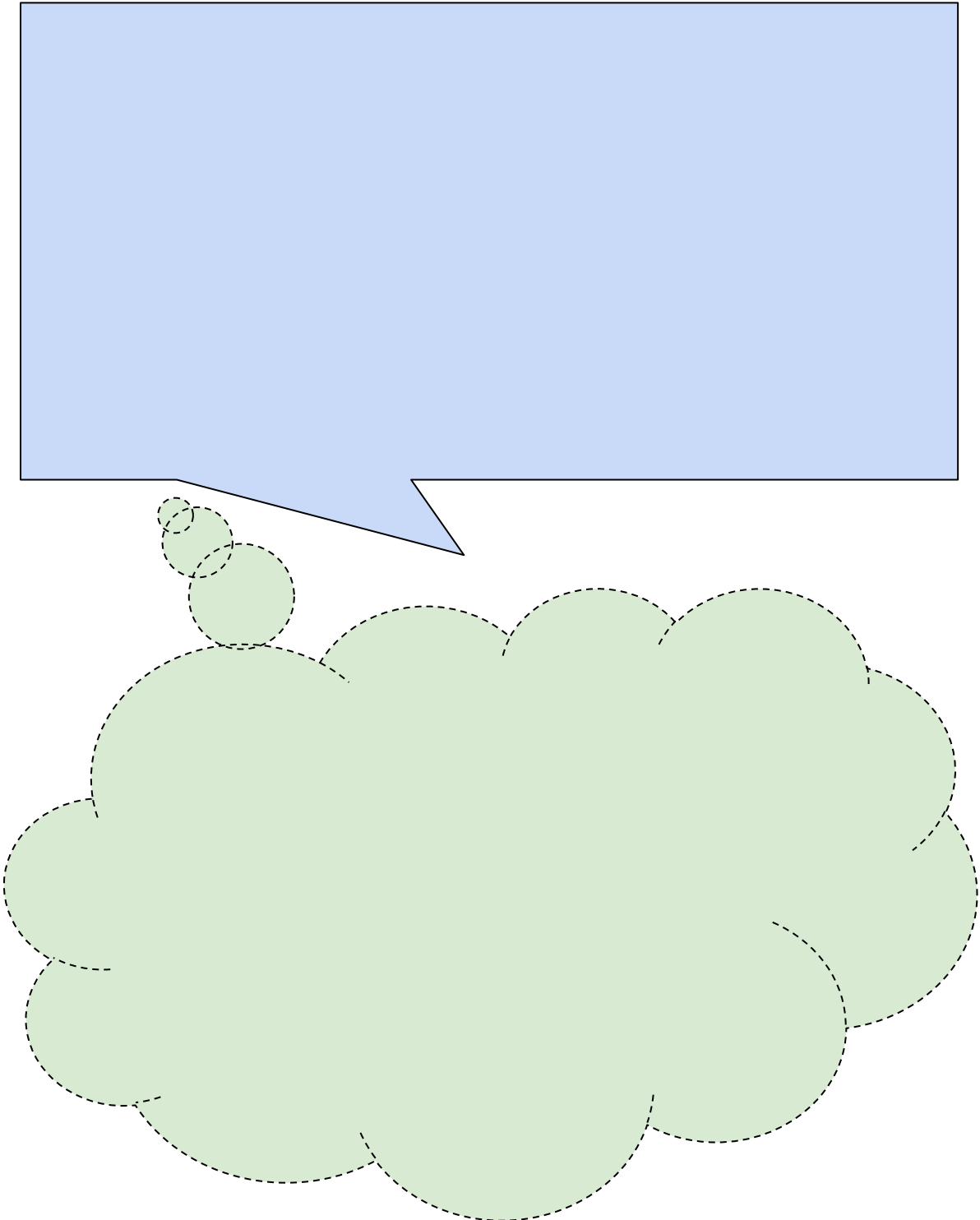
Sánchez Hernández, E. (2017). *La competencia existencial en el futuro profesorado de español como lengua extranjera: un estudio cualitativo*. Universidad de Alicante, Alicante, España.

Williams, M. & Burden, L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, (Colección Cambridge de didáctica de lenguas). Madrid: Cambridge University Press.

ANEXO

Anexo 1. Una imagen vale más que mil palabras

- Dibuja al docente de lenguas **ACTUAL** que ves en ti (primera viñeta) y al docente de lenguas **IDEAL** que te gustaría ver (segunda viñeta). Después, escribid en cada una de ellas **una palabra** que resuma ambas “visiones”.



Las IX Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre tuvieron lugar los días 9 y 10 de junio de 2017 en el Nuevo Campus de la Universidad de Chipre. Fueron organizadas por el Área de Español del Centro de Lenguas de la Universidad de Chipre. Contaron con la colaboración de la Embajada de España en Chipre, la Embajada de Cuba en Chipre, el Instituto Cervantes de Atenas y el Aula Cervantes de Nicosia y la Asociación de Profesores de Español en Chipre (APECHI).

ORGANIZAN:



APECHI
ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE
LENGUA ESPAÑOLA - CHIPRE

COLABORAN:



BAJO LOS AUSPICIOS DE:



Ministerio de Educación y Cultura de Chipre

ISBN 978-9925-553-10-5