

SERIE DIDÁCTICA
Número 2

Consejo de redacción
Tibor Berta, Katalin Jancsó, Veronika Praefort
(Universidad de Szeged, Hungría)

Editores
TIBOR BERTA – KATALIN JANCÓSÓ – VERONIKA PRAEFORT

Redactora técnica
Katalin Jancsó

Revisión lingüística
Lucila González Alfaya, Oxel Uribe-Etxebarria Lete

Universidad de Szeged
Departamento de Estudios Hispánicos
Petőfi sgt. 30-34. H-6722 Szeged, Hungría
Tel/Fax: +36 62 544-148
Email: hispan@hist.u-szeged.hu
www.hispanisztikaszeged.hu
ISSN 2559-8309

Szeged, 2018

Tabla de contenidos

Presentación	1
Artículos	3
Alberto Madrona Fernández: ¿Trabajamos con grupos verdaderos o creemos que lo hacemos? Ideas teóricas y propuestas prácticas para desarrollar en clase dinámicas de grupo	5
Andjelka Pejović: <i>Colocando</i> se entiende la gente: el desarrollo de la competencia colocacional en español.....	13
Veronika Praefort: ¡Siente el español! Técnicas multisensoriales en el aula de ele.....	31
Lucila González Alfaya: Poesía en la clase de ELE: los recursos retóricos como recursos didácticos	
Adrienn Tari: El blog de grupo como herramienta facilitadora para la escritura colaborativa.....	55
Carpeta de aula	77
Márta Csurgó: La gastronomía de las regiones españolas.....	78
Márta Csurgó: Crema catalana	82
Kata Viola Gergely: ¿Qué habría pasado si los conquistadores y los indígenas hubieran discutido la situación?.....	84
Eliza Dupák: Todo lo que curso en este curso.....	86
Eliza Dupák: El instituto del futuro.....	89

Presentación

Con el fin de responder a la creciente demanda de tener un foro húngaro de profesores y expertos de ELE surgió nuestro deseo y objetivo de poner a la disposición de los profesores de español trabajos teóricos y, en mayor medida, materiales prácticos y recursos didácticos para la enseñanza del español. Paralelamente, el Departamento de Estudios Hispánicos lleva algunos años organizando en otoño una jornada didáctica con la participación de miembros del departamento, compañeros de otros centros educativos del país e invitados extranjeros para ofrecer a los profesores de escuelas secundarias un programa de seminarios y talleres para mejorar y actualizar su propia formación y para compartir ideas y experiencias. A continuación, ofrecemos a nuestros colegas y a todos los interesados el segundo número de **Serie Didáctica**, en formato electrónico, en el que, siguiendo nuestros objetivos originales, se publican los textos de nuestra última jornada, así como otros artículos de profesores y propuestas didácticas preparadas por nuestros estudiantes del programa de formación de profesores de ELE.

Tibor Berta
Katalin Jancsó
Veronika Praefort
Departamento de Estudios Hispánicos
de la Universidad de Szeged

Artículos

¿TRABAJAMOS CON GRUPOS VERDADEROS O CREEMOS QUE LO HACEMOS? IDEAS TEÓRICAS Y PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA DESARROLLAR EN CLASE DINÁMICAS DE GRUPO

ALBERTO MADRONA FERNÁNDEZ¹

Instituto Cervantes de Budapest

Resumen. La filiación en clase no es automática; los profesores debemos trabajarla con actividades encaminadas a crear un ambiente de trabajo propicio. Para ello, es importante conocer qué se entiende por grupo, ser consciente de los sentimientos y las emociones de profesores y alumnos en clase y valorar qué factores pueden ayudar a promover la aceptación entre los miembros de un grupo. Tras esa parte teórica, se proponen actividades prácticas para trabajar en el aula.

Palabras clave: dinámicas de grupo, filiación, aceptación, propuesta prácticas

Abstract. Filiation in the classroom is not an automatic matter. Teachers must work on it through activities headed on creating a good atmosphere. So, it is important knowing which a group is, taking into consideration that both teachers and students have feelings and emotions in the classroom and highlighting the factors that can promote acceptance between group members. After the theoretical part, different practical activities are proposed for working in the classroom.

Keywords: group dynamics, filiation, acceptance, practical proposals.

Kurt Lewin:

“No hay nada más práctico que una buena teoría” (apud Dörnyei y Murphey, 2003: 8)

¿Por qué emplear tiempo en las dinámicas de grupo?

“¿Es que deberíamos prestar atención a los procesos que se dan en el grupo? ¿No es nuestro trabajo simplemente enseñar de la mejor manera? ¿No puede el grupo cuidar de sí mismo? Cómo se relacionen entre sí los alumnos no es incumbencia del profesor; este debe ocuparse de transmitir contenidos, si las relaciones son buenas o no en la clase es algo irrelevante. Y, sin embargo, no es este el mensaje que he recibido de las llamadas desesperadas llegadas de salas de profesores de toda Gran Bretaña, y me he

¹ Jefe de estudios del Instituto Cervantes de Budapest. Doctor en Filología Románica (UCM-Madrid) y Máster en Enseñanza de ELE (U. Antonio de Nebrija). Además de trabajar en diferentes centros universitarios, colaboró con el Instituto Cervantes en varios países. Entre 2013 y 2016, coordinó el Máster de Español en la Enseñanza Básica y Secundaria de la Universidade Nova de Lisboa. Ha colaborado con la editorial Edinumen impartiendo talleres de formación en diferentes centros educativos y realizando traducciones del inglés al español para su colección Cambridge. Dirigió tesis de fin de máster en el Máster a distancia de la Universidad de La Rioja e imparte el módulo del mismo máster denominado “Creación de unidades didácticas”. Ha impartido cursos de todos los niveles de lengua, literatura española y latinoamericana, geografía e historia de España, así como multitud de cursos de formación para profesores de ELE. Fuera del campo ELE, es traductor literario de rumano a español.

convencido de que una buena dinámica grupal es un elemento vital en el proceso de enseñanza/aprendizaje” (Hadfield, 1991: 10).

1. Introducción

El conocido consultor en dirección de empresas y también escritor Steven Covey (2003: 91) introdujo a inicios de los años 90 lo que denominó “Matriz de la administración del tiempo”, como herramienta para aumentar la autoconciencia y la efectividad. Dicha matriz se divide en cuatro criterios para describir las cosas que hacemos: “Importante” y “No importante”, junto a “Urgente” y “No urgente”. Enumeró asimismo una lista de cosas habituales que se pueden colocar en los espacios correspondientes.

	URGENTE	NO URGENTE
IMPORTANTE	(Espacio 1) <ul style="list-style-type: none"> ○ Crisis ○ Problemas de presión ○ Proyectos con fecha límite 	(Espacio 2) <ul style="list-style-type: none"> ○ Prevención ○ Actividades con el PC ○ Nuevas relaciones y oportunidades ○ Planes, ocio
NO IMPORTANTE	(Espacio 3) <ul style="list-style-type: none"> ○ Interrupciones, algunas llamadas ○ Cierta correo, ciertos informes ○ Algunos encuentros ○ Cuestiones importantes próximas ○ Actividades habituales 	(Espacio 4) <ul style="list-style-type: none"> ○ Cosas en general ○ Cierta correo ○ Algunas llamadas telefónicas ○ Pérdida de tiempo ○ Actividades de placer

Cuando el cuadrante Importante/Urgente (Espacio 1) domina, parece que tenemos que estar apagando fuegos continuamente y que nos podemos quemar. En cambio, emplear tiempo en las actividades Importantes/No urgentes (Espacio 2), tiende a reducir el número y la gravedad de los fuegos que surgen en el primer espacio. Este Espacio 2 es la base de las dinámicas de grupo, que requieren su prolongación en el tiempo mediante constantes actividades.

	URGENTE	NO URGENTE
IMPORTANTE	(Espacio 1) <ul style="list-style-type: none"> ○ Usar estrategias de disciplina y control (control de los estudiantes distraídos y de las conversaciones fuera del tema) ○ Encontrar soluciones a corto plazo ○ Preparación de las clases “aquí te pillo aquí te mato” ○ Luchar contra la apatía de los alumnos 	(Espacio 2) <ul style="list-style-type: none"> ○ Socializar ○ Construir el grupo/la comunidad ○ Planear/tener una visión global ○ Generar motivación ○ Desarrollo del profesor

2. ¿Qué es un grupo?

El primer paso en las dinámicas de grupo es definir nuestro objeto de estudio. Brown (2000: 3) lo ha hecho de una manera simple pero con pleno sentido: “A group exists when two or more people define themselves as members of it and when its existence is recognized by at least one other”. Es decir, un grupo se convierte en tal al transformarse en una realidad psicológica tanto para los de dentro como para los de fuera.

Una vez que se crea el grupo se producen en su seno una serie de procesos que van a afectar de manera determinante el avance del aprendizaje. De ahí la importancia de que el profesor preste atención a los mismos, pues como afirman Williams y Burden “para que se establezca un entorno cooperativo es importante que se analice el carácter de la interacción y de los procesos que ocurren en el interior de los grupos de alumnos” (1999: 201).

3. Importancia de las emociones iniciales en clase (alumnos y profesor)

Las relaciones humanas generan conflictos y muchos alumnos experimentan sentimientos incómodos la primera vez que están en un grupo. Entre los más frecuentes se pueden citar: ansiedad general; incertidumbre de ser aceptado; incertidumbre sobre la propia capacidad; falta general de confianza; inferioridad; identidad y libertad restringidas.

Una de las funciones del profesor será la de promover la aceptación entre los miembros, ya que como defendemos en el título del artículo no debemos olvidar que la filiación entre las personas no se produce de forma automática. Por un lado, los docentes deberán estar atentos a los factores afectivos, pues compartimos con Stevick (2000: 64) la idea de que “la inclusión de la emoción junto a las necesidades y las intenciones no puede sorprender. Consideramos que normalmente las emociones son respuestas a la forma en que se satisfacen o no nuestras necesidades”. Por otro, el profesor debe ser consciente de que invertir tiempo en las dinámicas de grupo es beneficioso, porque en palabras de Ehrman (2000: 98), respecto a la ansiedad antes mencionada, “como respuesta a esta ansiedad algunos alumnos pueden limitar su capacidad cognitiva o establecer barreras”. También Oxford (2000: 80) subraya la relación que hay entre la ansiedad y el avance en clase de los estudiantes: “La ansiedad (...) se relaciona con aspectos que abarcan desde los muy personales (p. ej., la autoestima) hasta los relacionados con los procedimientos (p. ej., las actividades y las prácticas del aula)”.

4. Factores que promueven la atracción y la aceptación entre los miembros

En palabras de Dörnyei y Murphey (2003: 19), la atracción inicial entre los miembros del grupo es innata, influida por factores como

- atracción física;
- percepción de habilidades y competencias;
- similitudes de personalidad y actitud;
- aficiones compartidas;
- vivir cerca uno de otro;
- condiciones de vida y estatus familiar similares;
- estatus económico comparable.

La aceptación se produce en un estadio posterior, cuando se dan ingredientes como:

- aprender uno del otro;
- proximidad (distancia física);
- contacto;
- interacción;
- cooperación;
- natural recompensa de la experiencia de grupo y consecución satisfactoria de tareas de todo el grupo;
- actividades extracurriculares;
- adversidad conjunta;
- amenaza compartida;
- competición intergrupala;
- papel ejemplificador del profesor.

Con todo, para que se produzca esa aceptación, cabe al profesor cuestionarse aspectos como el que tratamos en el siguiente capítulo.

5. ¿Por qué son tan importantes los nombres de los alumnos?

Sin duda, los nombres tienen algo especial, desde el momento en que suponen la base para que los estudiantes construyan su identidad en la clase. Por eso mismo, que el docente no los conozca tiene consecuencias bastante más serias de lo que muchos creerían. Y la misma importancia tiene el que los alumnos sepan los nombres de los demás compañeros del grupo. El trabajo del profesor, por lo tanto, tendrá que dirigirse en esta doble vertiente.

Algunas técnicas para recordar los nombres de los alumnos, sugeridas por Scrivener (2013: 76-81), son (varias de las adaptaciones son nuestras):

Técnica 1: El paredón

Pedir a todos los alumnos que se coloquen en una de las paredes de la clase, ordenándose por orden alfabético. Para hacer esto, tienen que preguntarse unos a otros sus nombres. Después, van diciéndolos en voz alta, primero de la A a la Z; luego de la Z a la A. A continuación, el profesor puede jugar con algunos de ellos, para ver cuántos nombres recuerdan, empezando por el principio, por el final, los que están cerca del alumno, etc.

Técnica 2: Tarjetas o etiquetas con los nombres

El profesor pide a los alumnos que doblen por la mitad una hoja con el nombre escrito y la coloquen en el pupitre. Otra alternativa es que los estudiantes se peguen un pósit con su nombre.

Técnica 3: Tarjetas o etiquetas individualizadas

El profesor pide a los alumnos que preparen una tarjeta con un dibujo sobre ellos, o una frase, algo que los caracteriza (pero sin escribir su nombre). Después se presentan al resto de la clase explicando lo que han dibujado/escrito. Mientras realizan la presentación el profesor puede ir tomando notas, relacionando nombres con alumnos, etc (el tener solo un dibujo o frase en la tarjeta fuerza un poco más al profesor, pero a la larga ayuda a recordar mejor los nombres).

Técnica 4: Darles la vuelta a las tarjetas

Es una variación de la idea de las tarjetas con sus nombres. Cuando el profesor cree que ya sabe el nombre de un alumno le pide que ponga su tarjeta boca abajo.

Técnica 5: Mapa de la clase

El profesor dibuja un boceto simple de la clase y escribe los nombres de los estudiantes en el lugar en el que se sientan habitualmente.

Técnica 6: Foto de la clase

Si la normativa de la institución lo permite, el profesor hace alguna foto de todo el grupo el primer día de clase. Esa foto se puede imprimir y escribir debajo de cada alumno su nombre.

Técnica 7: Anagramas

El profesor muestra un ejemplo de un anagrama con el nombre de algún personaje famoso (p. ej. RTAISICON OORLAND = Cristiano Ronaldo). Pide a los estudiantes que hagan el suyo en una tarjeta, las recoge todas e invita a un alumno a que salga, saque una tarjeta al azar y escriba el anagrama en la pizarra. El grupo tendrá que intentar reconocer el nombre. Ese alumno es el siguiente que saldrá a la pizarra.

6. ¿Cómo promover la aceptación? Actividades para llevar al aula

Tal y como afirmábamos al inicio del trabajo, las dinámicas de grupo pertenecen al espacio 2 de la Matriz de Covey y requieren tiempo y perseverancia. En opinión de Dörnyei y Murphey (2003: 19-25), el docente tendrá que trabajar actividades que promuevan

a) el aprender unos de otros

Lo consideran el “elemento más crucial y general que promueve las relaciones entre los miembros” (id: 20), lo que implica compartir información personal relevante. Solo aceptamos a los compañeros a los que conocemos y, por ello, recomiendan incluir de manera periódica actividades de bajo riesgo y autoexposición que ayuden a los integrantes de la clase a conocerse mejor recíprocamente.

b) la proximidad, contacto e interacción

Proximidad es el término formal empleado para indicar la distancia física entre las personas. Es un poderoso factor que, por sí mismo, puede crear cierta solidaridad con la otra parte. A este respecto, Scrivener afirma: “Learners might well show reluctance or unhappiness at being asked to change to a different place, but it’s worth taking the risk. Part of the job of a teacher is helping people discover things that they didn’t know they wanted” (2013: 17). Por ello, la manera de sentarse en una clase adquiere especial significación, y hacer que los estudiantes se muevan regularmente por el aula en las primeras lecciones es una técnica de intervención bastante efectiva que los profesores pueden utilizar para fomentar la proximidad de unos con otros. Tanto Dörnyei y Murphey (2003: 77-86) como Scrivener (2013: 7-13) dedican capítulos a ello.

c) la cooperación

Alcanzar objetivos comunes, como por ejemplo realizar tareas en pequeños grupos, ayuda a formar grupos cohesionados.

6.1. Algunas actividades que se pueden realizar en clase

Actividad 1. (Tarea de Javier Ávila/Universidad de Sevilla y Fernando Rubio/Universidad de Huelva) *¿Qué te puedo contar de mí?* (Nivel: mitad de un A1, inicio de un A2)

Paso 1

Se llevan a clase póstits (mejor si son de colores diferentes). Se pide a cada estudiante que escriba en el centro, con letras mayúsculas, su nombre (o el apodo por el que se le conoce).

Después:

- en la esquina superior derecha: un rasgo positivo de su personalidad.
- en la esquina superior izquierda: una habilidad en el trabajo.
- en la esquina inferior derecha: una habilidad o talento especial (cocinar, planchar...).
- en la esquina inferior izquierda: el rasgo físico suyo que más les gusta.

Paso 2

Se les pide que se levanten y se paseen por la clase en completo silencio, mirando los póstits de los compañeros; el profesor hace sonar una campanilla (o da una palmada) y en ese momento paran y conversan con la persona que tienen al lado.

Variante: una de las consignas se puede cambiar por “Necesito mejorar en...”.

Actividad 2. (Tarea inspirada en una idea de Gertrude Moskowitz/Temple University) *La historia de mi nombre* (Nivel: inicio de B1)

Paso 1

Cada alumno recibe una cartulina con un número. Tienen unos minutos para agruparse con todas las personas que lleven el mismo número que ellos (la característica de este tipo de agrupamientos es que dependen del azar y favorece que se trabaje con compañeros diferentes a los amigos). Deben buscar por la sala y preguntarse, siguiendo el modelo (es importante que se pregunten los nombres, no solo el número):

Modelo:

- Hola, soy José. Estoy en el grupo 1, ¿tú también estás en mi grupo?
- Hola, soy Jane. Lo siento, yo estoy en el grupo 2.

Paso 2

Una vez que los estudiantes se han encontrado y han formado el grupo dispondrán de unos minutos para conocerse, saludarse y compartir información:

- Nombre:
- Edad:
- Origen:
- Profesión:
- Gustos e intereses:
- Otros aspectos que el profesor considere:

Paso 3

Tendrán que buscar un nombre para identificar a su grupo. Les proponemos que lo hagan a partir de algo positivo que tengan en común y con lo que se identifiquen todos. Lo escriben bien grande en un folio. ¡Ya tenemos un grupo!

Paso 4

Divididos en pequeños grupos de tres, animaremos a los alumnos para que se cuenten la historia de su nombre los unos a los otros:

- qué significa su nombre y por qué lo escogieron sus padres;
- si conoce algún otro nombre que quisieron ponerle y por qué no lo hicieron;
- si le gusta que le llamen de un modo especial.
- etc.

Dinámica: Mientras uno cuenta su historia, otro recoge los datos en la ficha y un tercero dibuja un símbolo que represente algo de la historia y que irá al lado de la foto en la ficha (= trabajo cooperativo en pequeños grupos; atención a las competencias emocionales).

Si es posible, cada persona del grupo tendrá que traer una foto para la tarea final.

Tarea final: Hacer un mural en el aula con el resultado de todas las historias: LA HISTORIA DE NUESTROS NOMBRES

Actividad 3. (Idea de José Manuel Foncubierta/Editorial Edinumen) *Todo depende del color con que se mira* (Nivel: mitad de A2)

“Cualquier tarea que active la imaginación y la posibilidad de crear significados personales ayudará al alumnado en su capacidad de traer al momento presente experiencias ocurridas en el pasado, sensaciones o mundos imaginados que nunca existieron y realidades de todo tipo que, de repente, encuentran un punto de convergencia entre las cuatro paredes de nuestra clase” (Foncubierta, 2013: 2).

El profesor comienza motivando la actividad con una historia del tipo: “¿Qué simboliza el arcoíris? ¿Cuántos colores tiene? Aunque hemos observado muchas veces el arcoíris, no siempre es igual. Lo mismo ocurre con los grupos de personas. Cada grupo es único”.

Paso 1

Cada participante tiene una cartulina de color. Deben crear grupos de cuatro colores diferentes para formar un arcoíris buscando en el aula a otros tres compañeros (nuevamente agrupaciones dejadas al azar, como en la actividad anterior).

Paso 2

Escriben en su tarjeta una frase o palabra que evoque un recuerdo, sensación, etc., que los identifique.

Paso 3

Se intercambian las tarjetas (se puede hacer de diferentes maneras en función del número de estudiantes) dentro del grupo. Hay que averiguar por qué cada color se identifica con lo que ha escrito.

Tarea final: Un representante de cada grupo leerá las características que definen su “arcoíris”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, Rupert (2000), *Group Processes: Dynamics Within and Between Groups*, Indianapolis, Wiley.

COVEY, Stephen R. (2003), *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, Buenos Aires, Paidós.

DÖRNYEI, Zoltán y Tim MURPHEY (2003), *Group Dynamics in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

EHRMAN, Madeline (2000), “Los límites del ego y la tolerancia de la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas”, en Jane Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 87-104.

FONCUBIERTA, José Manuel (2013). “Despertar los sentidos en el aula. Un enfoque multisensorial”. V Encuentros TodoELE, disponible en: http://www.todoele.net/encuentros/5_Foncubierta_Dossier.pdf, fecha de consulta: 07.01.2018.

HADFIELD, Jill (1991), *Classrooms Dynamics*, Oxford, Oxford University Press.

OXFORD, Rebecca L. (2000), “La ansiedad y el alumno de idiomas. Nuevas ideas”, en Jane Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 77-86.

SCRIVENER, Jim (2013), *Classroom Management Techniques*, Cambridge, Cambridge University Press.

STEVICK, Earl W. (2000), “La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química”, en Jane Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 63-76.

WILLIAMS, Marion y Robert L. BURDEN (1999), *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

**COLOCANDO SE ENTIENDE LA GENTE:
El desarrollo de la competencia colocacional en español¹**

ANDJELKA PEJOVIĆ²

Universidad de Belgrado, Departamento de Estudios Ibéricos

Resumen. A partir del enfoque léxico de ELE, en el presente trabajo se explica el concepto de colocación y su papel en la competencia comunicativa. Se proponen y se ilustran actividades y técnicas con las que se pueden presentar y practicar estos sintagmas estables. Se aboga por una enseñanza cíclica y cualitativa de las colocaciones. Asimismo, se hace hincapié en la importancia de concienciar a los alumnos sobre la colocabilidad de las palabras y de hacerles capaces de reconocer y emplear estas estructuras de manera autónoma, ampliando a la vez su vocabulario.

Palabras clave: colocación, enfoque léxico, competencia léxica, competencia colocacional, competencia comunicativa, aprendizaje activo.

Abstract. Based on the Lexical Approach, the paper deals with the concept of collocation and its role in the communicative competence. We suggest and illustrate activities and techniques which can be used to present and practice these word combinations. We stand up for a cyclic and qualitative teaching of collocations. Likewise, we stress the importance of making the students aware of the way the words collocate and making them able to recognize and use these structures autonomously, increasing their vocabulary at the same time.

Keywords: collocation, lexical approach, lexical competence, collocational competence, communicative competence, active learning.

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación número178014, financiado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico de la República de Serbia.

² Catedrática de Lengua Española en el Departamento de Estudios Ibéricos de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, Serbia. Sus principales líneas de investigación giran en torno a la lexicología, fraseología, lingüística aplicada. Es autora de varias decenas de artículos en revistas, actas y monografías temáticas. Es coautora del Manual de traducción (español-serbio/serbio-español) con especial atención a la lexicología (2006) y coeditora de varios volúmenes temáticos y revistas. Ha organizado y ha participado en la organización y la realización de varias conferencias y mesas redondas sobre lengua española y literaturas hispánicas y seminarios de formación de profesores de ELE. Asimismo es coautora de dos series de manuales de español para los alumnos serbios de primaria. Correo electrónico: andjelka.pejovic@fil.bg.ac.rs.

1. Introducción

La cita introductoria a este trabajo nos recuerda que las principales dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera suelen ser la gramática y el léxico. Con esto, naturalmente, no queremos restar la importancia a otros aspectos de una comunicación eficaz, como son los culturales o los fonológicos, por ejemplo. Por muy bien que uno domine la gramática de una lengua extranjera, y por muy buena pronunciación que tenga, lo que suele “delatar” a un hablante no nativo es la falta o la imprecisión léxica, que muchas veces supone equivocaciones en cuanto a la combinatoria de las palabras.

El objeto de este trabajo es una parcela importante del léxico: las colocaciones de las palabras. Los análisis contrastivos han demostrado que el elemento determinante de las colocaciones (denominado *base* o *núcleo*) suele coincidir en lenguas diferentes, pero no se puede decir lo mismo del elemento determinado (*colocativo* o *colocador*).³ Así, por ejemplo, en español mientras un ‘coche’ (*base*) se ‘conduce’ (*colocativo*), una ‘bicicleta’ se monta, a diferencia del serbio, donde en ambos casos se emplea un mismo verbo, correspondiente en su significado literal al verbo *conducir* en español. También en español, una decisión se ‘toma’, se ‘llega’ a una conclusión, un deseo se ‘pide’, se duerme ‘profundamente’ etc., mientras que en serbio los colocativos correspondientes son ‘traer’, ‘venir’, ‘imaginar’ y ‘fuertemente’. En español, una porción ancha de poco grosor es una *rebanada*, si se refiere al pan (*base*), o *loncha*, si se refiere al queso o al jamón (*bases*), mientras que en húngaro se emplea un mismo colocativo, *szelet*. Esto muestra que comunidades lingüísticas distintas expresan de modo diferente un mismo fenómeno de la realidad objetiva. Como destaca Írsula (1992:165), “si no existieran esas diferencias sería fácil formar colocaciones en la lengua extranjera a partir de la traducción literal de los colocadores de la lengua materna, como se suele practicar erróneamente cuando no se tiene conciencia de las mismas”. Como muestran los ejemplos, además, las colocaciones son construcciones cuyo significado es total o parcialmente composicional, por lo que no presentan problemas de descodificación y, en consecuencia, pasan desapercibidas. De ahí que a la hora de codificar un determinado mensaje al hablante le “falten palabras” y no pueda expresarse de manera precisa y exacta. Por todo ello, las colocaciones presentan un segmento de suma importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, el uso de las colocaciones es uno de los rasgos más importantes que caracterizan el habla de los nativos.⁴ Pawley y Syder (1983) afirman que los nativos hablamos nuestra lengua materna con soltura porque tenemos memorizadas muchas frases y secuencias de palabras. Consecuentemente, en lugar de construir frases nuevas cada vez que queremos decir algo, acudimos a aquellas que ya existen como prefabricadas. Entonces, el aprendizaje sistemático de las unidades estables en general, y de las

³ En las colocaciones que contienen un sustantivo, la base es el sustantivo (*declararse un incendio, estallar una guerra, entablar amistad, contraer matrimonio*); en aquellas constituidas por un verbo y un adverbio, la base es el verbo (*dormir profundamente, desear fervientemente*); el adjetivo es la base en las colocaciones que se componen de un adverbio y un adjetivo (*visiblemente afectado, altamente fiable*); finalmente, en las colocaciones que se componen de dos sustantivos unidos por una preposición, la base es el sustantivo referente a la unidad y no el que denomina una parte suya o el conjunto (*banco de peces, rebanada de pan, diente de ajo*).

⁴ Schmitt y Meara (1997) advierten que eso no quiere decir que todos los hablantes nativos tengan estos conocimientos sobre todas las palabras; sus conocimientos también son limitados y, como todos, emplean algunas palabras de manera activa o productiva, mientras que de las demás tienen conocimiento pasivo o receptivo.

colocaciones en particular, es indispensable en la enseñanza de una lengua, sea la materna, sea la extranjera, independientemente de la edad y de la educación de los estudiantes.

Puesto que este artículo va destinado a los profesores de español que trabajan mayormente en las escuelas, muy brevemente vamos a explicar el marco teórico en el que situamos este trabajo y lo que entendemos bajo el concepto de colocación, para que los docentes tengan una idea más clara del porqué de las colocaciones y para que despejen posibles dudas. Más adelante presentamos las propuestas metodológicas que les ayuden a llevar este fenómeno léxico a clase, a desarrollarlo debidamente, y a concienciar a sus alumnos sobre la presencia y la importancia de estas estructuras, con el fin de que puedan seguir detectando, aprendiendo y aplicando estos sintagmas de manera autónoma, ampliando de esta manera su vocabulario.

2. Marco teórico: el enfoque léxico y el concepto de colocación

No es nada nuevo decir que el léxico no se compone de palabras aisladas sino que las maneras en que se combinan son fundamentales para la comunicación y de ahí también para la adquisición de una lengua extranjera. Estos postulados están en la base del enfoque léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras.⁵ Richards y Rodgers (2003), no obstante, señalan que la adquisición del léxico se ha mostrado importante no solo en el caso de la lengua extranjera sino también en el caso de la lengua materna, como se ha dicho arriba.⁶ Además de que en comparación con la gramática la enseñanza del léxico ocupa un lugar destacado en el enfoque léxico, este supone asimismo la concienciación de los alumnos sobre las estructuras léxicas estables y usuales, la memorización de estas construcciones y su uso. Es decir, en el enfoque léxico se llama la atención sobre un uso adecuado de las combinaciones (libres y estables) de palabras, sobre el conocimiento de las relaciones que se establecen entre ellas, sobre el registro, etc., lo cual, consecuentemente, implica la importancia del contexto. Finalmente, el enfoque léxico supone el aprendizaje incidental del léxico, que “se refiere, por norma general, al vocabulario que el alumno incorpora a su almacén léxico como resultado de la realización de otra actividad, que no va directamente dirigida a favorecer dicho aprendizaje léxico de manera específica” (Agustín Llach, 2013:35). Por tanto, el enfoque léxico “defiende una *enseñanza cualitativa del léxico*: no se trata solo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues saber una palabra o unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza de ella” (Higueras García, 2006:11). Quisiéramos subrayar, de nuevo, que la adquisición del léxico no es el único, o no es el objetivo principal en la enseñanza de la lengua, sino que se enmarca en la adquisición de la competencia comunicativa en general.

Como se ha dicho, uno de los aspectos léxicos sumamente importante es la *colocabilidad*, y se entiende bajo este concepto “la particularidad de ciertas palabras para combinarse con [un reducido número de] otras palabras, de diferentes categorías, dando lugar a unidades superiores [...]” (Pejović, 2010:13). En el sentido estrecho de la palabra, supone “la particularidad de algunas palabras para formar combinaciones léxico-semánticas restringidas, que se caracterizan por ser estables, habitualizadas y típicas, parcialmente composicionales, fijadas en la norma” (Pejović,

⁵ Richards y Rodgers (2003:133) recuerdan que incluso la lingüística generativo-transformacional formal, cuyo eje principal de estudio era la sintaxis, en las últimas décadas presta más atención al léxico y a su formación, codificación y organización.

⁶ Entre los principales estudios teórico-prácticos sobre la enseñanza del léxico Richards y Rodgers (2003) destacan *The Lexical Syllabus* (Willis, 1990), *Lexical Phrases and Language Teaching* (Nattinger y DeCarrico, 1992), *The Lexical Approach* (Lewis, 1993); añadimos también el imprescindible *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, editado por Lewis en 2003.

2010:13). Estas combinaciones se conocen como *colocaciones* y las ilustran los ejemplos: *entablar amistad, prestar atención, contraer matrimonio, declararse un incendio, entrar el hambre, conducta intachable, lucha encarnizada, enjambre de abejas, loncha de queso, rechazar categóricamente, llorar amargamente, llover torrencialmente, altamente fiable*, etc. Son “grupos de palabras que coocurren repetidamente” (Benson, 1985: 61), o sea, “restricciones idiosincrásicas de combinaciones (...) o bien grupos de palabras que frecuentemente se dan próximas en una lengua determinada”, o más específicamente, “combinaciones preferentes o habitualizadas que presentan ciertas restricciones combinatorias impuestas por el uso tradicional” (Koike, 2001:27), “combinaciones regulares de lexemas compatibles entre sí, estabilizadas mediante el uso repetido, convertidas en unidades sintagmáticas de la norma lingüística social” (Zuluaga, 1997:24), “combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras, que se unen en el seno de una frase para expresar determinados acontecimientos en situaciones comunicativas establecidas” (Írsula, 1992:160). Estas definiciones señalan o confirman que las palabras no se combinan de la misma forma en distintas lenguas, a pesar de que expresen los mismos fenómenos y las mismas relaciones existentes en el mundo que nos rodea. Consecuentemente, para el empleo correcto de las colocaciones no valen o no son suficientes los conocimientos extralingüísticos que los alumnos puedan tener, sino que es necesario desarrollar una competencia léxica y una competencia colocacional adecuada.

3. Competencia léxica y competencia colocacional

No hay una definición unánime sobre lo que es la competencia léxica, debido a la “naturaleza multifacética de las palabras” (Jiménez Catalán 2002:159). Para el objetivo propuesto en este trabajo diríamos que la competencia léxica supone el conocimiento del contenido semántico de una palabra, la capacidad de reconocer un determinado significado en una situación concreta, el conocimiento de las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas que establece con otras palabras, el conocimiento del registro al que pertenece, las limitaciones en el uso, su comportamiento sintáctico, pero también la capacidad de ampliar los conocimientos sobre las palabras de manera autónoma. Un alumno que conoce y maneja bien las reglas gramaticales de la lengua extranjera, del español, por ejemplo, será capaz de producir textos correctos gramaticalmente, pero estos no siempre sonarán “muy españoles”. Ese hablante, sin embargo, normalmente no es consciente de la artificialidad del texto producido, puesto que no sabe que hay algo más que las reglas gramaticales que hace que un texto sea y suene natural. Mientras tanto, un alumno que ha adquirido un sólido conocimiento colocacional de una lengua extranjera, podrá producir textos tanto correctos como adecuados. Por tanto, podemos definir la competencia colocacional como el conocimiento de la colocabilidad de las palabras y la capacidad de aplicar ese conocimiento a situaciones comunicativas distintas. Según los resultados de Bahns y Eldaw (1993), la competencia colocacional de los estudiantes de una lengua extranjera no está en el mismo nivel que su competencia léxica. Consideran que esto se debe, en parte, a que las colocaciones no se trabajan en clase de lengua extranjera, por lo cual los estudiantes ni siquiera tienen conciencia de ellas como problema en la adquisición de la lengua extranjera.

A partir de todo lo dicho, no se puede negar la importancia que tienen las colocaciones en la adquisición de una lengua extranjera, a pesar de o precisamente porque los estudiantes muchas veces pasan de ellas y recurren a otras estrategias léxicas (como la paráfrasis, por ejemplo).⁷ Estas

⁷ Véase más en Pejović 2007.

estrategias en realidad no hacen más que confirmar la importancia de las colocaciones y también la dificultad que presentan en la producción de textos.

4. Aspectos aplicados de las colocaciones

4.1 Observaciones generales

La adquisición del léxico es un proceso paulatino y un proceso constructivo, puesto que en nuestra mente construimos redes cognitivas de las palabras, para poder emplearlas adecuadamente. Por tanto, conocer una palabra no significa conocer un significado suyo, sino saber también con qué otras palabras se utiliza, o sea, coloca, en qué contextos, en qué niveles funcionales, qué connotaciones tiene etc. Las palabras se almacenan en nuestra memoria mediante dos procesos: asociación y clasificación (Cervero y Pachardo Castro, 2000). Las redes que forman en nuestro léxico mental son flexibles y dinámicas, así que admiten nuevas palabras, nuevos “miembros léxicos”. Las asociaciones que se establecen alrededor de una palabra son de índole muy diversa: fonéticas, semánticas, sintácticas, afectivas, etc. Entonces, “cuantas más asociaciones se hayan establecido, más fácil resultará almacenar y recuperar las palabras, y, cuantas más palabras se conozcan, más fácil resultará establecer asociaciones y, por tanto, aprender vocabulario” (Cervero y Pachardo Castro, 2000:95). En resumen, “aprender palabras significa, en primer lugar, incluirlas en las redes ya existentes” (Cervero y Pachardo Castro, 2000:95). Ya se ha dicho que los hablantes de comunidades lingüísticas diferentes comprenden y expresan de modo diferente los fenómenos de su alrededor. Algunas veces las estructuraciones lingüísticas pueden coincidir en algunas lenguas, pero otras muchas veces presentan diferencias. Por tanto es muy importante que, cuando estudian una palabra, los alumnos vayan aprendiendo el conjunto de las palabras seleccionadas con las que esta puede combinarse, porque a la hora de expresar un fenómeno, la selección incorrecta o inadecuada puede llevar a que la combinación sea incoherente e incomprensible (Pejović, 2003a). Richards y Rodgers (2003:135) observan tres líneas en las que va la enseñanza del léxico. En primer lugar, Krashen considera que para la adquisición del léxico es necesaria una gran cantidad de *input*, principalmente mediante la lectura. En segundo lugar, para algunos lingüistas los alumnos deberían investigar los contextos en los que se usan las palabras, a través de diferentes tipos de texto y datos lingüísticos.⁸ Finalmente, hay aquellos que ven en el análisis contrastivo una buena manera de investigar las equivalencias y las diferencias entre dos lenguas, incluido el plano léxico. Creemos que las tres aproximaciones son complementarias, pero que, dependiendo del nivel y de la edad de los alumnos, puede prevalecer uno u otro. Por tanto, abogamos por una enseñanza tanto explícita como implícita de las colocaciones, en la que, aun siendo explícita, no se insiste en los rasgos teóricos sobre el concepto de colocación. Es decir, somos partidarios de *llamar la atención* sobre las combinaciones de palabras que suelen ir juntas y que no necesariamente coinciden en diferentes lenguas, pero no en que los alumnos sepan sus características. En cuanto al aspecto implícito, nos parece de suma utilidad ofrecer a los alumnos suficiente *input*, tal y como sugiere Krashen, a partir

⁸ Un factor que debe acompañar a la adquisición del vocabulario, y de las colocaciones en particular, es el *contexto social*. Sin embargo, cuando se trata de la enseñanza de una lengua extranjera, ello normalmente supone la enseñanza en institutos y colegios, academias, universidad, etc. y la separación del contexto comunicativo real. Por tanto, el papel del profesor llega a ser todavía más importante, porque tiene que esforzarse para acercar ese contexto a los alumnos, crearlo, crear situaciones más o menos verosímiles, trabajar con materiales extraídos de contextos reales más que con ejemplos inventados, etc. Es decir, los alumnos deben conocer, de un modo indirecto, la sociedad cuya lengua están estudiando y las relaciones de esa sociedad con su lengua, para que su aprendizaje sea activo y productivo.

del que puedan fijarse en estos sintagmas fijos. Finalmente, siguiendo a Woodward (2001:104-112, *cf.* Higuera García 2006), consideramos que la enseñanza de las colocaciones ha de ser cíclica, lo cual supone “tanto la memorización como la práctica y el uso, y repasarlas para garantizar que pasen al léxico activo de los estudiantes” (Higuera García, 2006:34).

Cervero y Pichardo Castro (2000) proponen utilizar técnicas no solo verbales sino también las no verbales. Por ejemplo, fotos, pósteres, dibujos, imágenes, gráficos, crucigramas, pictogramas, señales de tráfico, objetos reales, etc., pero también gestos y mímica, sonidos y onomatopeyas. Cuantas más técnicas y formas se utilicen, será mejor, porque de esa forma el léxico se va a retener en la memoria a largo plazo. Además, de esta forma cada uno de los alumnos podrá “reconocerse” en alguna de las técnicas, porque los estilos de aprendizaje de los estudiantes son diferentes. Para Higuera García (2006:16), “cualquier actividad que ayude a tejer redes entre palabras será beneficiosa, pues se estará trabajando de forma consciente y reflexiva un proceso que opera inconscientemente al aprender léxico”. Antes de elaborar cualquier actividad, prueba o test, el profesor debe plantearse las siguientes preguntas: ¿qué es lo que quiero comprobar?, ¿cómo de difícil quiero que sea el test?, ¿quiero comprobar el conocimiento parcial o quiero comprobar si realmente conocen bien el vocabulario? etc. (Nation, 2001: 346).

Volviendo a la importancia de la gran cantidad de input, nos gustaría hacer hincapié en la lectura como una técnica y una fuente muy importante de las colocaciones. Mediante la lectura uno tiene la posibilidad de estudiar los contextos en los que aparecen las palabras. Está comprobado que las personas que leen más tienen más facilidad para expresarse porque dominan un vocabulario más rico y variado. En clase, los textos seleccionados pueden ser adaptados a las necesidades del alumnado. No obstante, la lectura por sí misma no garantiza la riqueza del vocabulario. El factor individual de cada uno juega un papel importante porque depende de cada uno si es capaz y cuánto de aprender de la lectura y cómo aprovechar esa experiencia. La lectura, por tanto, debe ir acompañada por la escritura y la conversación. A diferencia de la lectura, que provee de unos conocimientos pasivos, la escritura y la conversación exigen la participación activa, lo cual tiene mejores resultados y a largo plazo. El papel del profesor sigue siendo importante: profesor no solo como docente sino también como facilitador.

Otro recurso valioso en la enseñanza de lengua extranjera y la adquisición del vocabulario en particular es el diccionario. No obstante, Calderón Campos (1996:82) observa acertadamente que “(...) consultar el diccionario y encontrar la palabra que buscábamos no significa haber aprendido algo”. Los resultados de un experimento con estudiantes extranjeros hecho por Bogaards⁹, que consistía en el uso de diccionarios bilingües y diccionarios monolingües, demuestran que “los diccionarios bilingües resuelven más fácil y rápidamente los problemas, pero invitan mucho menos a la reflexión. El alumno encuentra lo que busca y responde sin plantearse prácticamente nada. Los otros estudiantes, por el contrario, sí que han tenido que plantearse más seriamente los problemas de la traducción: incluso es posible que hayan sentido la necesidad de verificar sus respuestas después de la prueba. Les han surgido problemas que para los que utilizaron el diccionario bilingüe pasaron desapercibidos” (Calderón Campos, 1996:83). De ahí se deduce que “cuanto mayor sea la participación del alumno, cuanto más dispuesto se halle a reflexionar, a relacionar conceptos, a poner en funcionamiento aquellos conocimientos que ya posee, mayor será el rendimiento obtenido” (Calderón Campos, 1996:86).

⁹ Citado en Calderón Campos (1996).

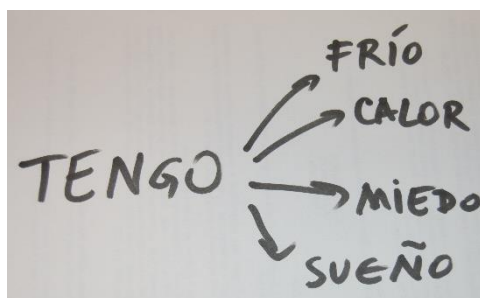
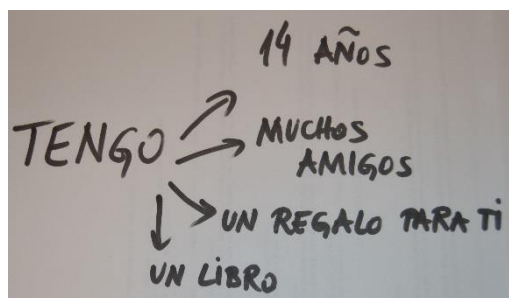
En trabajos previos (Pejović 2003a, 2003b) hemos ofrecido algunas posibles actividades con las que practicar el uso de las colocaciones, e Higuera García (2006) expone de manera sistemática la tipología de las actividades, que ayuden a los alumnos a percibir estas estructuras, memorizarlas, practicarlas y, finalmente, usarlas correctamente. Procurando no repetirnos o por lo menos intentando aclarar algunos ejercicios ya mencionados, a continuación vamos a describir algunas de las actividades que hemos llevado a cabo en nuestras clases y que consideramos útiles para la adquisición de la competencia colocacional y la competencia léxica en general, como parte de la competencia comunicativa en ELE. Naturalmente, los contenidos de las actividades pueden adaptarse a distintos niveles y a distintos grupos de alumnos.

4.2 Presentación de las colocaciones

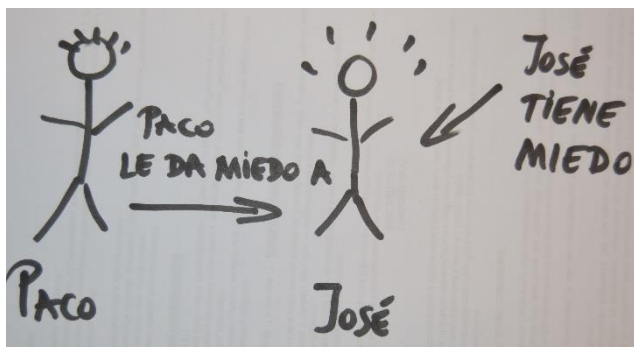
Los profesores de lengua extranjera trabajan con manuales que contienen textos adaptados o elegidos para un determinado nivel, pero también utilizan materiales adicionales. Sean cuales sean los materiales, en la presentación de las colocaciones hay que tener en cuenta tanto aquellas que coinciden en las dos lenguas como aquellas que no, porque para el hablante no nativo, todas las colocaciones son imprevisibles (Alonso Ramos, 2002:69). Un ejemplo muy ilustrativo es el siguiente chiste, que encontramos en la página web del Diccionario de colocaciones del español¹⁰:

Era un grupo de excursionistas de la escuela, y fueron a un parque de atracciones, entonces entran a la casa de los espantos y una niña se queda poco a poco atrás y separada del grupo. En eso le sale el conde Drácula y le pregunta: ¿Oye, *te doy miedo*? Y ella le responde: ¡*No gracias, ya tengo mucho!*

Recomendamos al profesor que escriba en la pizarra las colocaciones que se trabajan en clase, y no (solo) palabras aisladas. Por ejemplo:



¹⁰ <http://collocate.blogspot.rs/2010/11/diviertete-con-colocaciones.html>



Nos hemos servido de esta misma técnica de “notas de uso” al lado del texto en la elaboración de los manuales de español para la enseñanza primaria en Serbia, para llamar la atención de los alumnos. Lo ilustra el siguiente ejemplo:

Aumenta tu autoestima

1. **Aprende** a quererte a ti mismo y **acéptate** tal como eres, en lugar de intentar ser como otros o lo que otros quieren.
2. **Identifica** cuáles son tus ideas.
3. **Cambia** tu punto de vista sobre los hechos de tu pasado. No podrás cambiar tu pasado, pero sí la interpretación que tienes de él.
4. **Desarrolla** tus cualidades.
5. **Piensa** siempre en cosas positivas.
6. **No seas** rencoroso. **Olvida** las ofensas que has recibido.
7. **Aprende** a decir Sí cuando quieres decir Sí y NO cuando quieres decir NO.
8. **Ten** confianza en ti mismo y en tus propias opiniones.
9. **Haz** cosas que no se te dan bien, pero que te divierten.
10. **Cultiva** tu sentido del humor, y **no le des** importancia a las cosas que no la tienen. **Ríete** de las cosas, es muy saludable.
11. Si te equivocas en algo, **no tengas** remordimientos. Cualquiera tiene derecho a equivocarse.
12. **Assume** tus responsabilidades. **Toma** tus propias decisiones y, si algo sale mal, **vuelve** a intentarlo. Si se cierra una puerta, se abrirá otra.
13. **Márcate** pequeños objetivos y **hazte** un regalo al conseguirlos. Esto te enseñará a valorar tus triunfos y a alegrarte por ellos.
14. **Ejercita** tu cuerpo, **practica** tu deporte favorito o simplemente realiza un paseo diario de 30 minutos. **No olvides** que tener una mente sana es tener un cuerpo sano.

asumir una responsabilidad
 tomar una decisión
 marcar un objetivo
 tener confianza en alguien
 tener remordimientos
 dar importancia a algo/alguien



(texto adaptado de: <http://www.manualpractico.com/autoestima.html>)

¿Hablamos? 4 (VIII de primaria, 14 años, IV año de aprendizaje del español)

Si los profesores animan a los alumnos a elaborar sus vocabularios¹¹, sobre todo en forma digital, para que puedan ir actualizándolos, se les puede animar a que junto con las palabras apunten las combinaciones habituales, sin importar si son colocaciones, locuciones o cualquier otro tipo de

¹¹ La redacción de la lista de palabras tiene sus ventajas e inconvenientes. Mientras que por un lado los alumnos repasan el vocabulario añadiendo nuevas palabras a la lista, y lo redactan a su manera, según los criterios que mejor les ayuden a recordar su significado, por otro lado puede llevar a que su aprendizaje se reduzca a una mera lista de palabras, fuera del contexto.

sintagma. Hemos aplicado esta estrategia en la redacción de los diccionarios incluidos en los manuales de español de primaria para los alumnos serbios. Por ejemplo:

colgar, v. – окачити

colgar el teléfono – спустити слушалицу

cometer, v. – починити, начинити

cometer un error – направити грешку

error, s. m. – грешка

cometer un error – направити грешку

decisión, s. f. – одлука

tomar una decisión – донети одлуку

mano, s. f. – шака, рука

dar la mano – дати, пружити руку

tender la mano – испружити руку

apretar la mano – стиснути руку

apretón de manos – стисак руке

prisa, s. f. – журба

tener prisa – журити, бити у журби

Como puede verse a partir de los lemas **cometer** y **error**, las combinaciones estables se registran en la entrada de cada uno de los elementos constituyentes. Mediante la elaboración de un vocabulario estructurado los alumnos se acostumbran a utilizarlo, también a utilizar los diccionarios, pero además a manejarlos debidamente.

Las imágenes o los materiales auténticos siempre son un recurso muy útil en clase. Por ejemplo, un cómic suele gustar a los alumnos de todas las edades:



(Fuente: <https://www.google.com>)

El profesor puede preparar o recortar las imágenes según el tema que se trabaje (por ejemplo, lonchas de jamón y queso, rebanadas de pan, caja de bombones, gajos de naranja, onzas de chocolate, etc.). En la presentación de las colocaciones y el léxico en general se puede plantear la cuestión de la traducción de las colocaciones y el uso de la lengua materna en clase. A pesar de que

somos partidarios del uso de la lengua extranjera, consideramos que la lengua materna en clase de lengua extranjera también juega un papel destacado, sobre todo cuando se trata de contenidos específicos, de cuya comprensión adecuada queremos asegurarnos. Es cierto que el profesor puede asegurarse de ello mediante las actividades destinadas a la práctica y al uso, pero pensamos que no hay nada perjudicial en emplear la lengua materna cuando se trata de matizar significados léxicos. Otra técnica interesante podría consistir en leer a los alumnos un texto y pedir que, antes de que se les lea el texto, se fijen en las oraciones que habría que completar denominando algunas acciones o descripciones que, en realidad, se expresan mediante las colocaciones.¹² Se pueden usar distintos tipos de texto, incluidas unas simples recetas. A continuación, ilustramos esta actividad.¹³



Oso panda hecho con pan de molde

Al escuchar la receta, completa las frases:

1. Para prepara un aperitivo en forma de oso panda se necesitan un pan de
2. Cada osito panda se hace con una de pan.
3. Hay que tener cuidado al cortar pan, o sea, hay que cortarlo

Receta:

- 1) En una hoja de molde haz la figura de la cabeza de panda.
- 2) Luego, ponla sobre una rebanada de pan de molde y traza la figura de la cabeza de panda. Con la ayuda de un cuchillo córtala cuidadosamente.
- 3) Una vez lista, calcula la distancia donde deben estar los ojos. Luego, con una cucharita coge el chocolate y dibuja las ojeras del panda en forma de gota invertida.
- 4) Deja reposar unos minutos. Pon los ojos de caramelos blancos.
- 5) Coge una manga pastelera y dibuja la boca y el hocico del oso panda.
- 6) Repite los pasos con las demás rebanadas de pan de molde, ¡y listo!
- 7) ¡Disfruta de tus ositos panda!

Por último, vamos a presentar una técnica que inicialmente retomamos de Higuera García (2006:42-43). Se trata de animar a los alumnos a que elaboren mapas semánticos, gráficos o asociogramas. Por ejemplo, según el tema que se trabaja en clase, pero incluso independientemente, el profesor puede encargar a los alumnos que en parejas o en grupos pequeños busquen combinaciones de una determinada palabra. Es decir, el profesor reparte las *bases* colocacionales, para que los alumnos busquen los colocativos, o a la inversa (sin insistir en la terminología, desde luego). Los alumnos han de servirse de diccionarios (impresos y en línea), internet, libros, etc., es decir, de cualquier material que consideren útil. Las bases pueden ser, por ejemplo, las partes del

¹² Higuera García (2006: 39-40) propone una actividad parecida.

¹³ Retomamos la receta y la imagen de <https://recetas.cosasdepeques.com/recetas-divertidas-cara-panda-hecha-con-pan-de-molde.html>

cuerpo (*nariz, ojos, labios, pelo*), los alimentos (*pan, queso, leche, cerveza*), o palabras de cualquier otro ámbito cercano a los alumnos: medios de transporte, juegos, deportes, animales, etc. Las combinaciones que encuentren pueden presentarse como mapas, gráficos, asociogramas o/y pueden ir seguidos de imágenes. Asimismo, los alumnos pueden escribir frases que contengan esas combinaciones.

4.3 Repaso, práctica y uso de las colocaciones


Una vez presentadas las colocaciones es importante retenerlas en la memoria, para poder hacer un uso adecuado de ellas. Por tanto, los profesores deberían hacer un esfuerzo adicional y preparar las actividades que ayuden a los alumnos a recordar y memorizar estos sintagmas. Destacamos de nuevo el empleo de las imágenes, los juegos, los materiales auténticos, mediante los cuales los alumnos podrán relacionar las unidades lingüísticas con los fenómenos extralingüísticos.

1. *Relacionar* los segmentos que forman una combinación estable o relacionar sintagmas con las imágenes es un ejercicio bastante frecuente. Sin embargo, quisiéramos recordar aquí que habría que emplearlo principalmente para repasar o sea, para practicar el uso de estas construcciones y no para introducirlas, porque no tiene sentido intentar relacionar los elementos si son completamente desconocidos. Asimismo, es importante contextualizar cada combinación. A continuación presentamos un par de ejemplos de los manuales de español para serbiohablantes. En los dos casos se trata de las combinaciones de palabras previamente vistas en los textos de las unidades determinadas.


4. ¿Qué hacen estas personas?
Relacionad y escribid los verbos en presente.


MONTAR EN BICI – LEER EL PERIÓDICO – SUBIR LAS ESCALERAS – ESQUIAR
 TOCAR LA GUITARRA – HABLAR POR TELÉFONO – PASEAR CON SU PERRO
 ESCRIBIR UN CORREO ELECTRÓNICO – ESCUCHAR MÚSICA – PREPARAR LA COMIDA

 Alberto	 Laura
 Nosotros	 Madre e hija
 La abuela	 El abuelo
 Los niños	 Tú
 Vosotros	 Yo

 **Relaciona (a veces hay más de una opción).**

LLEVAR	nervioso
PONERSE	el sueño
TOMAR	en forma
COSTAR	nota
ESTAR	en serio
CONCILIAR	feliz
TOMAR	capaz de
HACER	a dieta
PONERSE	una vida sana
SER	trabajo

 **Ahora, en grupos, escribid una historia donde vais a incluir algunas de estas construcciones.**



¿Hablamos? 3 (VII de primaria, 13 años, III año de aprendizaje del español)

2. *Completar las frases* con las palabras o con los sintagmas adecuados es un ejercicio que se puede adaptar a distintos niveles o fines (práctica o prueba), ofreciendo las posibles opciones o no. La tarea debería incluir las colocaciones y las combinaciones tratadas en clase.

Ejemplo:

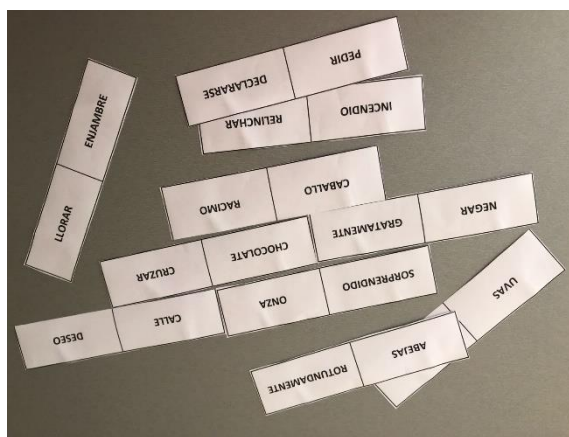
Completa las frases con los verbos correctos que se refieren a los sonidos típicos que emiten determinados animales:

1. Mi perro _____ cada vez que una persona desconocida llega a nuestra casa.
2. Mi gato _____ durante la noche, porque no le gusta la oscuridad.
3. El caballo se asustó y empezó a _____ intranquilo.

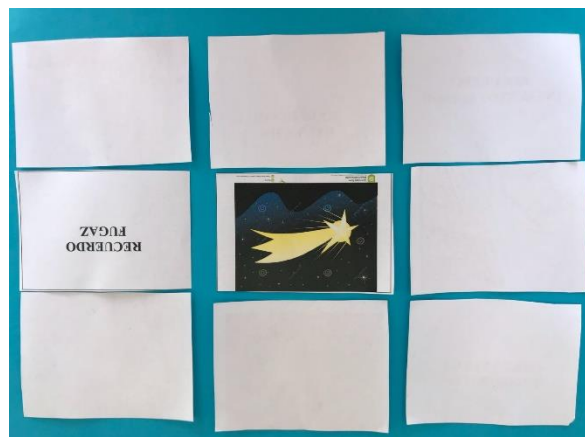
3. *Comento lo que hago* podría ser el título de la actividad en la que el profesor prepara una serie de imágenes relacionadas con uno o con varios temas, a partir de las que los alumnos, en grupos de tres o cuatro, hacen la actividad. Si el tema, por ejemplo, es la comida, un grupo “va a preparar” un bocadillo, otro una ensalada de frutas, otro un plato, etc. Cada grupo tiene que poner por escrito los pasos que hace. Por ejemplo, *Para preparar el bocadillo, cojo una rebanada de pan, unto la mantequilla, pongo una loncha de queso y otra de jamón, una hoja de lechuga y dos aros de cebolla.* Esta tarea ayuda a los alumnos a recordar, memorizar y hasta ampliar el vocabulario, pero también a trabajar en equipo.



4. El *dominó* es otro juego muy divertido y útil. El profesor va controlando y organizando las colocaciones que se trabajan a lo largo del curso y va preparando las fichas. Pueden ser dominós mixtos o dominós relacionados con el tema de la unidad. Los alumnos se dividen en grupos (de 4 a 6) y el grupo que antes coloque todas las fichas según el orden correcto es el ganador. Cada grupo tiene que escribir las frases o un breve texto, empleando las colocaciones obtenidas y otras palabras necesarias. Las frases contextualizadas y los textos se leen en voz alta y se pueden guardar en una carpeta común, disponible para todos los alumnos (en la biblioteca escolar, por ejemplo).



5. El *juego de la memoria* es otro juego clásico que se puede aplicar en la adquisición del léxico y las colocaciones en particular. La actividad consiste en emparejar las colocaciones con las imágenes correspondientes, seleccionadas y preparadas por parte del profesor. De nuevo, la elección de las colocaciones dependerá del nivel y de los temas tratados en clase. Para esta actividad, pero también para todas las actividades en las que se trabajan las colocaciones y las combinaciones léxicas, aconsejamos a los docentes recurrir al diccionario combinatorio (REDES, PRÁCTICO, en caso del español). Este diccionario es un verdadero tesoro lexicográfico que al mismo tiempo puede y debe explotarse para los fines didácticos, no solo en el caso de la lengua extranjera, sino también de la lengua materna.



6. El concurso que podríamos llamar *Acierta la palabra* es una actividad más apropiada para niveles superiores, pero bien seleccionados los contenidos léxicos, permite que esta se utilice también en los últimos cursos de la enseñanza secundaria. La actividad permite trabajar el léxico en general. Los alumnos se dividen en equipos (de 4-5 alumnos) y tienen consigo los papeles en los que van a apuntar las respuestas. El profesor primero dice de qué categoría léxica se trata (sustantivo, verbo, adjetivo) y lee las definiciones o las descripciones a partir de las que cada equipo escribe en su papel la palabra correspondiente. Los equipos tienen un minuto para cada respuesta. Si han quedado preguntas sin responder, el profesor puede darles la primera letra de la palabra correcta. El equipo ganador es el que más respuestas ha acertado. Al final todos aportan con los ejemplos contextualizados para cada palabra o combinación de palabras. También los alumnos pueden tomar parte en la elaboración de esta actividad: cada grupo prepara unas cinco o seis palabras que los demás equipos tienen que acertar. La división por equipos incluso puede ser según las categorías léxicas (sustantivos, verbos y adjetivos, y en niveles más altos, también adverbios).

Ejemplo:

Es un verbo. Si te gusta mucho la bicicleta, sales para ir oen ella. (montar)

Es un adjetivo. De un error muy grande se dice que es un error (garrafal)

Es un verbo. Después de hablar por teléfono con alguien, se suele el teléfono. (colgar)

Es un sustantivo. Para responder bien a estas preguntas, tienes que fijarte bien en la definición, o sea, tienes que prestar mucha (atención)

Posibles frases (contextos):

Mis amigos y yo montamos en bicicleta los fines de semana / vamos en bicicleta al instituto.

Cometí un error garrafal al no decirle la verdad a mi mejor amigo.

Colgué el teléfono porque no quería hablarle.

Hay que prestar mucha atención al uso de subjuntivo en español.

7. El *crucigrama* es otra actividad algo más exigente, pero suele gustar a los alumnos. De nuevo el profesor tiene que seleccionar las palabras y las combinaciones de palabras que se hayan trabajado en clase y preparar el crucigrama para los alumnos.
8. El *texto con casillas vacías* es otra actividad que inicialmente retomamos de Higuera García (2006). El profesor trae un texto sobre un tema conocido, con palabras conocidas (puede

ser incluso un texto adaptado, que se ha trabajado en clase) en el que deja espacios en blanco donde debería ir un segmento de una colocación (base o colocativo), o bien una palabra. A partir del contexto, los alumnos han de “leer” el texto. Pueden trabajar en grupos de tres o cuatro.

9. Teniendo en cuenta que el principal objetivo de la enseñanza de lenguas extranjera es la adquisición de la competencia comunicativa y el uso productivo de la lengua, las actividades con las que hay que motivar el empleo activo de las colocaciones y el léxico en general son las redacciones de textos, que se pueden presentar por escrito u oralmente. El profesor tiene que guiar a los alumnos dándoles pistas en forma de las expresiones y lexemas que pueden utilizar, según los temas. Los temas y las estructuras deberían ser conocidos por los alumnos.

Redacción 1

Te has peleado con tu mejor amigo/amigo y lleváis dos días sin hablar. Decides resolver la situación. ... En tu redacción puedes emplear algunas de las siguientes construcciones:

tomar una decisión – pedir perdón – cometer un error – darse cuenta de – tener claro – tener confianza en – dar un beso – poner énfasis en

Redacción 2

Se acerca la Nochevieja, tus padres se van de viaje y tú decides invitar a tus amigos y organizar una fiesta en tu casa. Es necesario que os organicéis y compréis comida y bebida. En tu redacción puedes emplear algunas de las siguientes estructuras.

tres botellas de – un cartón de – treinta latas de – una caja de – cinco bolsas de – cinco racimos de uvas blancas – tres panes de molde – un bote de

10. *Sustituir palabras* por otras, más precisas, es un ejercicio exigente y por tanto apropiado para niveles avanzados, sobre todo si a los alumnos no se les ofrecen las opciones. Con la ayuda de los diccionarios y los ejemplos contextualizados, este ejercicio suele ser muy útil, porque contribuye a matizar significados de una misma palabra o de palabras afines.

Ejemplo 1:¹

Sustituye en cada caso el verbo **decir** por otro más exacto. Puedes utilizar los siguientes verbos: *narrar, declarar, recitar, revelar, proferir, dictar*.

- Decir un poema.
- Decir una sentencia.
- Decir insultos.

Ejemplo 2:

Reescribe el siguiente texto sustituyendo el verbo **tener** por uno de los siguientes: *conseguir, fijarse, establecer, obtener, desempeñar, desarrollar*.

Cosme *tiene* una gran actividad en la asociación de *Defensa de los Animales*, porque *tiene* el cargo de director de la zona. Por lo general *tiene* muchos contactos con los demás miembros. La asociación *tuvo* una meta desde el principio: *tener* un local donde recoger a los animales del barrio que la gente abandona. Hasta ahora *han tenido* muy buenos resultados.

11. Completar un *cómic* es una actividad con la que se ponen en práctica varias destrezas y competencias de los alumnos. Es una actividad completa, porque incita al empleo de los contenidos léxicos, gramaticales, culturales, interculturales, sociolingüísticos, etc. Además, permite a los alumnos ser creativos e imaginativos. He aquí una posible viñeta:



(Fuente: <http://maestratrend.com>)

5. Observaciones finales

Igual que en cualquier otra materia, también en el caso de las colocaciones la metodología y el programa deben ser organizados según el nivel, la edad y las necesidades comunicativas de los alumnos. Asimismo, habría que tener en cuenta la procedencia socio-cultural de los estudiantes. Consideramos importante elaborar distintos tipos de actividades, ejercicios, pruebas, test, para que los alumnos puedan practicar y poner en uso sus conocimientos colocacionales y léxicos en general y para que los profesores puedan detectar los errores cometidos por sus alumnos. Es decir, las actividades y las pruebas deberían servir no solo para comprobar si los alumnos entienden bien una palabra sino también si la usan correcta y adecuadamente, por lo cual deberían hacerse actividades y pruebas de comprensión, lectura, escritura y conversación. Durante este proceso es importante comentar a los alumnos los errores cometidos, y ejemplificar los empleos correctos y las diferencias de uso.

No hay que olvidar que el objetivo docente no consiste en que los alumnos aprendan “todas” las colocaciones o todos los sintagmas estables en ELE, sino que sean conscientes de su existencia e importancia, para aprender de esa forma a ser autónomos y prestar atención a lo largo de su aprendizaje a las maneras en que las palabras se combinan y a los contextos en los que se usan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUSTÍN LLACH, María del Pilar (2013), “Dinámica del aprendizaje incidental de léxico en lengua extranjera”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 14: 34-39.
- ALONSO RAMOS, Margarita (2002), “Colocaciones y contorno de la definición lexicográfica”, *Lingüística Española Actual*, 24/1, 63-96.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco Libros.
- BAHNS, Jens; ELDAW, Moira (1993), “Should we teach EFL students collocations?”, *System*, 21/1: 101-114.
- BENSON, Morton (1985), “Collocations and idioms”, en Robert Ilson (ed.): *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*, Oxford, The British Council–Pergamon Press: 61-68.
- CALDERÓN CAMPOS, Miguel (1996), “Los diccionarios y el aprendizaje de léxico”, en Emilio J. García Wiedemann et al. (eds.): *La Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Universidad de Granada: 81-87.
- CERVERO, María Jesús; PICHARDO CASTRO, Francisca (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2006), *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, Arco Libros.
- ÍRSULA, Jesús (1992), “Colocaciones sustantivo-verbo”, en Gerd Wotjak (ed.): *Estudios de lexicografía y metalexicografía del español actual*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag: 159-167.
- JIMÉNEZ CATALÁN, Rosa María (2002), “El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”, *Atlantis*, 24/2: 149-162.
- KOIKE, Kazumi (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Alcalá de Henares/Tokio, Universidad de Alcalá/Takushoky University.
- LEWIS, Michael (Ed.) (2000), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- MORANTE VALLEJO, Roser (2005), *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco Libros.
- NATION, I. S. Paul (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

PAWLEY, Andrew; SYDER, Frances Hodgetts (1983), "Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency", en Jack C. Richards – Richard W. Schmidt (eds.): *Language and Communication*, London / New York, Longman, 191-225.

PEJOVIĆ, Andjelka (2003a), "Las colocaciones léxicas como problema en la enseñanza del español", en Juan Antonio Moya Corral – M.^a Isabel Montoya Ramírez (eds.): *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española: actas de las VIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Universidad de Granada: 375-392.

PEJOVIĆ, Andjelka (2003b), *Las colocaciones con verbo como elemento nuclear: aspectos descriptivos y aplicados*, Tesis doctoral inédita, Granada, Universidad de Granada.

PEJOVIĆ, Andjelka (2007), „Leksička kompetencija na primeru španskog kao stranog jezika“, en Julijana Vučo (ur.): *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova*, Beograd, Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine, Filološki fakultet u Beogradu: 233-241.

PEJOVIĆ, Andjelka (2010), *La colocabilidad de los verbos en español con los ejemplos contrastivos en serbio*, Kragujevac, FILUM.

PEJOVIĆ, Andjelka; ANDRIJEVIĆ, Maja (2009), *¿Hablamos? 3*, Beograd, Zavod za udžbenike.

PEJOVIĆ, Andjelka; ANDRIJEVIĆ, Maja (2010), *¿Hablamos? 4*, Beograd, Zavod za udžbenike.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. (2003), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (Traducción de José M. Castrillo y María Condor), Madrid, Edinumen.

SCHMITT, Norbert; MEARA, Paul (1997), "Researching Vocabulary through a Word Knowledge Framework: Word Associations and Verbal Suffixes", *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1): 17-36.

ZULUAGA, Alberto (1997), "Sobre fraseoloxismos e fenómenos colindantes", en Xesús Ferro Ruibal (Coord.): *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía*, Santiago de Compostela, Centro Ramón Piñeiro: 15-30.

¡SIENTE EL ESPAÑOL! TÉCNICAS MULTISENSORIALES EN EL AULA DE ELE

VERONIKA PRAEFORT¹

Universidad de Szeged, Departamento de Estudios Hispánicos

Resúmen. Este artículo trata de las ventajas y posibilidades de movilizar varios sentidos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Ofrece algunas maneras de cómo utilizar e integrar las diferentes estrategias de aprendizaje en la clase de español lengua extranjera para facilitar la interiorización del uso de formas gramaticales.

Palabras Clave: aprendizaje multisensorial, estimulación de los sentidos visual, auditivo, propioceptivo, kinestésico, combinación de las estrategias visual, auditiva, kinestésica y propioceptiva

Abstract. This article deals with the advantages and possibilities of mobilizing several senses in the learning process of a foreign language. It offers some ways of how to use and integrate the different learning strategies in the Spanish as a foreign language class to facilitate the internalization of the use of grammatical forms.

Keywords: multisensorial learning, stimulation of the visual, auditory, proprioceptive, kinesthetic senses, combination of visual, auditory, kinesthetic and proprioceptive strategies

En las clases de lengua ya no es nada raro hacer uso de los diferentes sentidos en caso de ciertas tareas. Para mejorar la comprensión lectora los alumnos tienen que usar sus ojos, para desarrollar la comprensión auditiva utilizan sus oídos. Incluso realizan actividades en las que tienen que moverse. Sin embargo, la mayoría de los alumnos de español se siente atemorizada por las innumerables reglas gramaticales que tiene que interiorizar y recordar en el momento del habla o de la escritura. Generalmente pasa mucho tiempo leyendo reglas, empollando tablas de gramática sin sentir, entender realmente lo que cubre/esconde cierto fenómeno gramatical. Hemos partido de la idea de que si movilizamos varios sentidos para memorizar algo, será más fácil recordarlo más tarde.

¿Habéis querido alguna vez guardar en la memoria alguna receta? ¿Cómo lo hicisteis? Las respuestas posibles, sospecho yo, son las siguientes: 1. Mi amiga me enumeró los ingredientes y contó la

¹ Profesora de idiomas en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged. Examinadora en exámenes de lengua del Centro de Aprendizaje Avanzado de Idiomas (ORIGO ITK, Hungría) y del Consorcio Europeo para el Certificado en Lenguas Modernas (ECL). Lectora de un diccionario húngaro-español publicado por la editorial GRIMM. Su interés se enfoca en la adquisición de la gramática del español LE y en el desarrollo de las destrezas lingüísticas y comunicativas en una clase inclusiva.

manera de preparación (muchísimos datos para memorizar, en el primer momento que tuve la posibilidad, intenté apuntar lo que recordada). 2. Apunté los ingredientes y la manera de preparar el plato (muy tranquila, ya que podía volver a leer lo anotado cuantas veces quisiera). En ambos casos, el éxito es cuestionable. Con el paso del tiempo ya no podré preparar el plato a menos que lea mis apuntes. Veamos un ejemplo, el de la tortilla de patatas:

- a) A lo mejor en el manual encontramos la receta de la tortilla de patatas: ingredientes, cantidades, manera de preparación.
- b) Nuestro profesor nos cuenta todo sobre la tortilla, nosotros podemos apuntar lo esencial.
- c) Acompañamos la receta con fotos sobre los ingredientes y el plato preparado.
- d) Podemos ver una película sobre cómo preparar la tortilla.
- e) Nuestro profesor trae los ingredientes y prepara la tortilla ante nuestros ojos. Podemos olerla, probarla.
- f) Cogemos los ingredientes y preparamos la tortilla nosotros mismos, y, claro, la probamos.

Sin duda, en este último caso, podré repetir exactamente la preparación de la tortilla seis meses después, sin recurrir a la receta escrita.

¿Y si intentamos hacer lo mismo con las “recetas de la lengua”? ¿Por ejemplo, con las dos formas del pasado: el indefinido y el imperfecto? Como en el húngaro no tenemos diferentes formas verbales para expresar las diferencias aspectuales, para el aprendiente húngaro la elección de una u otra forma muchas veces resulta difícil. ¿Por qué? ¿Acaso no diferenciamos aspectos? ¿No queremos hablar de las mismas realidades que los españoles? Claro que sí. El problema está en que el húngaro tiene/se vale de otros recursos lingüísticos para expresar la diferencia entre sucesión y simultaneidad. Tenemos una lista bien larga de reglas gramaticales a la hora de aprender el uso del indefinido y del imperfecto, y si en la clase, en un examen les preguntamos a nuestros alumnos sobre estas reglas, generalmente nos enumeran bastantes. Sin embargo, aun teniendo en la mente una serie de reglas que sirven, que son buenas, que dicen verdades, cuando intentan participar en una conversación real con españoles, nunca tienen tiempo para pasar esta lista y encontrar la regla que en aquel momento, en aquella situación, para expresar cierto contenido, mensaje, les vaya a ayudar. ¡Vaya muleta es la que no nos ayuda! “La vista es el sentido al que los humanos dan más importancia. Casi el 50% del cerebro está dedicado al procesamiento visual”, le siguen, por este orden, el oído, el tacto, el sabor y el olor. (CRIADO, 24-01-2015)

Pero ¿por qué no nos apoyamos en otros recursos más fácilmente evocables? ¿Por qué no utilizamos otras partes de nuestro cerebro? ¿Por qué no recurrimos a otros de nuestros sentidos (fuera del visual y auditivo) cuando queremos aprender algo? Casi siempre dejamos de lado el tacto (sentido táctil), el gusto (sentido gustativo) y el olfato (sentido olfativo). Yo añadiría a todos estos otros sentidos también: el sentido kinestésico y el propioceptivo, es decir, el sentido del movimiento y la coordinación. Nos informan de la posición de nuestro cuerpo, nos hacen posible subir una escalera, correr, o rascarnos la nariz. La propiocepción tiene una relación estrecha con la memoria de largo plazo procedimental, nos hace posible automatizar tareas procedimentales. Con la memoria procedimental podemos recordar las habilidades motoras y ejecutivas necesarias para realizar tareas. (PAGÁN SANTINI 19-12-2013)

1. Trabajaremos con un texto en el que los verbos aparecen o en infinitivo o en ambas formas del pasado: indefinido e imperfecto. La meta final es encontrar las formas adecuadas de los verbos.
2. También podemos empezar leyendo el texto en húngaro, haciendo las diferentes actividades asociándolas primero con la lengua materna de los alumnos. Y solo cuando ya tengan bien claras las referencias de cada verbo, tendrán que traducir el texto al español.

La historia con la que vamos a trabajar es la siguiente:

Eran las 8 de la noche. Mis gemelas de 4 años ya estaban en la cama y esperaban el cuento de cada noche. Me senté en el sillón que estaba al lado de sus camas, cogí el libro. Ana eligió un cuento de hadas, y yo les conté la larga historia. Cuando terminé la lectura, charlamos un rato, las abracé a las dos, les di un beso, apagué la luz y salí de su habitación. Fui al cuarto de baño, que estaba al otro lado del piso. Desde allí se oía la voz de mis hijas, que estaban peleándose a gritos: “Siempre eliges tú el cuento que mamá nos lee, a mí nunca me dejas hacerlo.”- lamentaba Julieta. No les hice caso, me duché y empecé a lavarme el pelo. Mientras me estaba masajeando el cabello con el champú, todavía se oía la riña de las gemelas. Me enfadé. Salté de la bañera, me puse el albornoz que colgaba de la percha, me enrollé una toalla en la cabeza, y corrí a la habitación de mis hijas. Parecía un campo de batalla. Las almohadas estaban en el suelo, las niñas seguían peleándose. Les grité con mucho furor. Se callaron y volvieron a la cama en seguida. Mientras iba de vuelta hacia el cuarto de baño, oí la voz de Julieta: “¿Quién diablos ha sido esa?”

Los alumnos recibirán esta versión:

- a) Fueron/Eran las 8 de la noche. Mis gemelas de 4 años ya estuvieron/estaban en la cama y esperaron/esperaban el cuento de cada noche. Me senté/sentaba en el sillón que estuvo/estaba al lado de sus camas, cogí/cogía el libro. Ana eligió/elegía un cuento de hadas, y yo les conté/contaba la larga historia. Cuando terminé/terminaba la lectura, charlamos/charlábamos un rato, las abracé/abrazaba a las dos, les di/daba un beso, apagué/apagaba la luz y salí/salía de su habitación. Fui/iba al cuarto de baño, que estuvo/estaba al otro lado del piso. Desde allí se oyó/oía la voz de mis hijas, que estuvieron/estaban peleándose a gritos: “Siempre eliges tú el cuento que mamá nos lee, a mí nunca me dejas hacerlo.”- lamentó/lamentaba Julieta. No les hice/hacía caso, me duché/duchaba y empecé/empezaba a lavarme el pelo. Mientras me estuve/estaba masajeando el cabello con el champú, todavía se oyó/oía la riña de las gemelas. Me enfadé/enfadaba. Salté/saltaba de la bañera, me puse/ponía el albornoz que colgó/colgaba de la percha, me enrollé/enrollaba una toalla en la cabeza, y corrí/corría a la habitación de

mis hijas. Pareció/parecía un campo de batalla. Las almohadas estuvieron/estaban en el suelo, las niñas siguieron/seguían peleándose. Les grité/gritaba con mucho furor. Se callaron/callaban y volvieron/volvían a la cama en seguida. Mientras fui/iba de vuelta hacia el cuarto de baño, oí/oía la voz de Julieta: “¿Quién diablos ha sido esa?”

Clave:

Eran las 8 de la noche. Mis gemelas de 4 años ya estaban en la cama y esperaban el cuento de cada noche. Me senté en el sillón que estaba al lado de sus camas, cogí el libro. Ana eligió un cuento de hadas, y yo les conté la larga historia. Cuando terminé la lectura, charlamos un rato, las abracé a las dos, les di un beso, apagué la luz y salí de su habitación. Fui al cuarto de baño, que estaba al otro lado del piso. Desde allí se oía la voz de mis hijas, que estaban peleándose a gritos: “Siempre eliges tú el cuento que mamá nos lee, a mí nunca me dejas hacerlo.”- lamentó Julieta. No les hice caso, me duché y empecé a lavarme el pelo. Mientras me estaba masajeando el cabello con el champú, todavía se oía la riña de las gemelas. Me enfadé. Salté de la bañera, me puse el albornoz que colgaba de la percha, me enrollé una toalla en la cabeza, y corrí a la habitación de mis hijas. Parecía un campo de batalla. Las almohadas estaban en el suelo, las niñas seguían peleándose. Les grité con mucho furor. Se callaron y volvieron a la cama en seguida. Mientras iba de vuelta hacia el cuarto de baño, oí la voz de Julieta: “¿Quién diablos ha sido esa?”

Si iniciamos la actividad en húngaro, los alumnos reciben la siguiente versión:

- b) Este 8 óra volt. Négyéves ikreim már ágyban voltak és az estimesét várták. Beültem a fotelba, amely az ágyuk mellett állt, fogtam a mesekönyvet. Ana kiválasztott egy tündérmesét, én pedig elmeséltem nekik a hosszú-hosszú történetet. Amikor befejeztem az olvasás, beszélgettünk egy kicsit, megöleltem, megpusziltam őket, eloltottam a villanyt és kijöttem a szobájukból. Bementem a fürdőszobába, amely a lakás másik felén volt. Onnan is hallatszott a lányok hangja, hangosan veszekedtek: “Mindig te választod ki, hogy anya mit meséljen, nekem sose engeded!”- panaszkodott Julieta. Nem törődtem velük, lezuhanyoztam és nekiláttam a hajmosásnak. Miközben a sampon dörzsöltem a hajamba, még mindig hallottam az ikrek veszekedését. Elfutott a méreg. Kiugrottam a kádból, magamra kaptam a fürdőköpenyt, törölközőbe csavartam a fejemet és berontottam a lányok szobájába. Olyan volt, mint egy csatatér. A párnák a földön heverték, a lányok verekedtek. Dühösen rájuk kiabáltam. Elhallgattak és azonnal visszabújtak az ágyba. Ahogy mentem vissza a fürdőszobába, Julieta hangját hallottam: “Ki a fene volt ez?”

Clave:

Este 8 óra **volt**. Négyéves ikreim már ágyban **voltak** és az estimesét **várták**. **Beültem** a fotelba, amely az ágyuk mellett **állt**, **fogtam** a mesekönyvet. Ana **kiválasztott** egy tündérmesét, én pedig **elmeséltem** nekik a hosszú-hosszú történetet. Amikor **befejeztem** az olvasás, **beszélgettünk** egy kicsit, **megöleltem**, **megpusziltam** őket, **eloltottam** a villanyt és **kijöttem** a szobájukból. **Bementem** a fürdőszobába, amely a lakás másik felén **volt**. Onnan is **hallatszott** a lányok hangja, hangosan **veszekedtek**: “Mindig te választod ki, hogy anya mit meséljen, nekem sose engeded!”- **panaszkodott** Julieta. Nem **törődtem** velük, **lezuhanyoztam** és **nekiláttam** a hajmosásnak. Miközben a sampon **dörzsöltem** a hajamba, még mindig **hallottam** az ikrek veszekedését. **Elfutott** a méreg. **Kiugrottam** a kádból, magamra **kaptam** a fürdőköpenyt, amely a fogason **lógott**,

törölközőbe **csavartam** a fejemet, és **berontottam** a lányok szobájába. Olyan **volt**, akár a csatater. A párnák a földön **heverték**, a lányok **verekedtek**. Dühösen rájuk **kiabáltam**. **Elhallgattak** és azonnal **visszabújtak** az ágyba. Ahogy **mentem vissza** a fürdőszobába, egyszer csak Julieta hangját **hallottam**: “Ki a fene volt ez?”

ACTIVIDADES

Estas actividades se pueden realizar sucesivamente, una tras la otra, o bien repartiendo las diferentes actividades entre varios grupos. En este último caso, al terminar la actividad, cada grupo puede presentar su manera de realizarla a los demás.

1. VERBOS COLOREADOS
2. PREPARAR UNA PELÍCULA
3. FLAUTA O TAMBOR/TRIÁNGULO
4. REGLETAS DE COLOR/PIEZAS DE LEGO
5. PLASTILINA
6. DECORACIÓN/ESCENOGRAFÍA O ACCIONES (a base de un guion)

1. VERBOS COLOREADOS



Los alumnos utilizan dos colores diferentes para indicar la diferencia entre lo que expresan los verbos del texto. Con el color rojo pueden indicar los verbos que expresan acontecimientos, sucesos que nos aclaran la historia, cambios en la postura, en el ambiente; con el color verde, las costumbres, cosas típicas, rutinas o descripciones, acciones, movimientos, acontecimientos que dan el fondo a la historia.

2. PREPARAR UNA PELÍCULA



Ahora imaginamos cómo podríamos rodar una película a base de nuestra historia. Esta vez también nos fijamos en los verbos para decidir si la representación de cada verbo la podemos imaginar como una única imagen o una serie de imágenes al crear nuestra película. Para llevar a cabo todo esto, hay que tener en cuenta que los cambios se representan a través de sendos cuadros de película, cada cambio (en la posición, en la postura, en los acontecimientos) se asocia con un cuadro. Mientras el trasfondo, el ambiente, el escenario, el aspecto físico de las personas se asocian cada cual con varios cuadros idénticos. Podemos trabajar con los verbos o bien con las representaciones de los verbos. Se reparten imágenes asociadas a cada verbo, y los alumnos tienen que colocar estas imágenes en los cuadros de película: una imagen si el verbo se refiere a algún cambio, y tres imágenes si el verbo describe el trasfondo de la historia.

3. FLAUTA O TAMBOR/TRIÁNGULO/XILÓFONO



Para hacer más perceptible la diferencia de los usos de las dos formas, podemos invocar la música, tanto escucharla como producirla. Los alumnos tienen que trabajar con el texto utilizando dos tipos de instrumentos musicales. El primer tipo del instrumento es con el que podemos hacer sonar un sonido prolongadamente (flauta, violín, órgano, voz humana), y el otro, con el que tenemos que repetir el toque cada vez que queramos escuchar el sonido (tambor, triángulo, xilófono, aplauso). Con la flauta podemos representar los verbos que indican las costumbres, cosas típicas, rutinas o descripciones, acciones, movimientos, acontecimientos que dan el fondo a la historia; con el tambor/triángulo/xilófono, los verbos que expresan acontecimientos, sucesos que nos aclaran la historia, cambios en la postura, en el ambiente.

4. REGLETAS DE COLOR O PIEZAS DE LEGO



Ahora vamos a construir la historia con la ayuda de regletas de color o piezas de LEGO. Las piezas verdes las vamos a utilizar para indicar si un verbo expresa costumbres, cosas típicas, rutinas o descripciones, acciones, movimientos, acontecimientos que dan el fondo a la historia. Con las piezas rojas vamos a simbolizar los verbos que expresan acontecimientos, sucesos que nos aclaran la historia, cambios en la postura, en el ambiente.

5. PLASTILINA



Los alumnos trabajan con plastilina de dos diferentes colores: uno representa los verbos que describen el escenario, el ambiente, el trasfondo; el otro, los verbos que expresan acontecimientos, sucesos que nos aclaran la historia, cambios en la postura, en el ambiente. Formamos bolas rojas cuando los verbos expresan acontecimientos, sucesos que nos aclaran la historia, cambios en la postura, en el ambiente; colocamos estas bolas rojas sobre un fondo de plastilina verde que va a simbolizar los verbos que expresan costumbres, cosas típicas, rutinas o descripciones, acciones, movimientos, acontecimientos que dan el fondo a la historia.

6. DECORACIÓN/ESCENOGRAFÍA O ACCIONES



Dramatización del texto: Los alumnos intentan poner en escena la historia, para lo cual primero tienen que elaborar un guion, agregando las acotaciones necesarias con la descripción del escenario, del ambiente, del trasfondo (qué hay, cómo está, qué está haciendo) y con la secuencia de acciones, eventos, cambios, es decir, la trama (qué ocurre, qué hace). Reciben dos cajas, una para los verbos que expresan las acciones y acontecimientos que hacen que evolucione/desarrolle la historia; y otra, de color diferente, para los verbos que pertenecen a las acotaciones sobre la descripción del escenario, del ambiente, del trasfondo.

ANEXO

1. Texto en húngaro

Este 8 óra **volt**. Négyéves ikreim már ágyban **voltak** és az estimesét **várták**. **Beültem** a fotelba, amely az ágyuk mellett **állt, fogtam** a mesekönyvet. Ana **kiválasztott** egy tündérmesét, én pedig **elmeséltem** nekik a hosszú-hosszú történetet. Amikor **befejeztem** az olvasás, **beszélgettünk** egy kicsit, **megöleltem, megpusziltam** őket, **eloltottam** a villanyt és **kijöttem** a szobájukból. **Bementem** a fürdőszobába, amely a lakás másik felén **volt**. Onnan is **hallatszott** a lányok hangja, hangosan **veszekedtek**: “Mindig te választod ki, hogy anya mit meséljen, nekem sose engeded!”- **panaszkodott** Julieta. Nem **törődtem** velük, **lezuhanyoztam** és **nekiláttam** a hajmosásnak. Miközben a sampont **dörzsöltem** a hajamba, még mindig **hallottam** az ikrek veszekedését. **Elfutott** a méreg. **Kiugrottam** a kádból, magamra **kaptam** a fürdőköpenyt, amely a fogason **lógott**, törölközőbe **csavartam** a fejemet és **berontottam** a lányok szobájába. Olyan **volt**, mint egy csatatér. A párnák a földön **heverték**, a lányok **verekedtek**. Dühösen rájuk **kiabáltam**. **Elhallgattak** és azonnal **visszabújtak** az ágyba. Ahogy **mentem** vissza a fürdőszobába, Julieta hangját **hallottam**: “Ki a fene volt ez?”

2. Texto en español con los verbos en infinitivo

Ser las 8 de la noche. Mis gemelas de 4 años ya **estar** en la cama y **esperar** el cuento de cada noche. Me **sentar** en el sillón que **estar** al lado de sus camas, **coger** el libro. Ana **elegir** un cuento de hadas, y yo les **contar** la larga historia. Cuando **terminar** la lectura, **charlar** un rato, las **abrazar** a las dos, les **dar** un beso, **apagar** la luz y **salir** de su habitación. **Ir** al cuarto de baño, que se **encontrar** al otro lado del piso. Desde allí **oír** la voz de mis hijas, que **estar** peleándose a gritos: “Siempre eliges tú el cuento que mamá nos lee, a mí nunca me dejas hacerlo.”- **lamentar** Julieta. No les **hacer** caso, **ducharse** y **empezar** a lavarme el pelo. Mientras me **estar** masajeando el cabello con el champú, todavía **oírse** la riña de las gemelas. **Enfadarse**. **Saltar** de la bañera, **ponerse** el albornoz que **colgar** de la percha, **me enrollar** una toalla en la cabeza, y **correr** a la habitación de mis hijas. **Parecer** un campo de batalla. Las almohadas **estar** en el suelo, las niñas **seguir** peleándose. Les **gritar** con mucho furor. **Callarse** y **volver** a la cama en seguida. Mientras **ir** de vuelta hacia el cuarto de baño, **oír** la voz de Julieta: “¿Quién diablos ha sido esa?”

3. Texto en español con los verbos en dos formas (indefinido/imperfecto)

Fueron/Eran las 8 de la noche. Mis gemelas de 4 años ya **estuvieron/estaban** en la cama y **esperaron/esperaban** el cuento de cada noche. Me **senté/sentaba** en el sillón que **estuvo/estaba** al lado de sus camas, **cogí/cogía** el libro. Ana **eligió/elegía** un cuento de hadas, y yo les **conté/contaba** la larga historia. Cuando **terminé/terminaba** la lectura, **charlamos/charlábamos** un rato, las **abracé/abrazaba** a las dos, les **di/daba** un beso, **apagué/apagaba** la luz y **salí/salía** de su habitación. **Fui/iba** al cuarto de baño, que se **encontró/encontraba** al otro lado del piso. Desde allí **oí/oía** la voz de mis hijas, que **estuvieron/estaban** peleándose a gritos: “Siempre eliges tú el cuento que mamá nos lee, a mí nunca me dejas hacerlo.”- **lamentó/lamentaba** Julieta. No les **hice/hacía** caso, **me duché/duchaba** y **empecé/empezaba** a lavarme el pelo. Mientras me **estuve/estaba** masajeando el cabello con el champú, todavía **se oyó/oía** la riña de las gemelas. **Me enfadé/enfadaba**. **Salté/saltaba** de la bañera, **me puse/ponía** el albornoz que **colgó/colgaba** de la percha, **me enrollé/enrollaba** una toalla en la cabeza, y **corrí/corría** a la habitación de mis

hijas. **Pareció/parecía** un campo de batalla. Las almohadas **estuvieron/estaban** en el suelo, las niñas **siguieron/seguían** peleándose. Les **grité/gritaba** con mucho furor. Se **callaron/callaban** y **volvieron/volvían** a la cama en seguida. Mientras **fui/iba** de vuelta hacia el cuarto de baño, **oí/oía** la voz de Julieta: “¿Quién diablos ha sido esa?”

4. Tabla de los verbos en húngaro

volt	voltak	várták	beültem	állt
fogtam	kiválasztott	elmeséltem	befejeztem	beszélgettünk
megöleltem	megpusziltam	eloltottam	kijöttem	bementem
volt	hallatszott	veszekedtek	panaszkodott	törődtem
lezuhanyoztam	nekiláttam	dörzsöltem	hallottam	elfutott
kiugrottam	kaptam	lógott	csavartam	berontottam
volt	heverték	verekedtek	kiabáltam	elhallgattak
visszabújtak	mentem	hallottam		

5. Tabla de los verbos en español

a) con los verbos en infinitivo

ser	estar	esperar	sentarse	estar
coger	elegir	contar	terminar	charlar
abrazar	dar	apagar	salir	ir
encontrarse	oír	estar	lamentar	hacer
ducharse	empezar	estar	oírse	enfadarse
saltar	ponerse	colgar	enrollarse	correr

parecer	estar	seguir	gritar	callarse
volver	ir	oír		

b) con los verbos en dos formas (indefinido/imperfecto)

fueron eran	estuvieron estaban	esperaron esperaban	me senté me sentaba	estuvo estaba
cogí cogía	eligió elegía	conté contaba	terminé terminaba	charlamos charlábamos
abracé abrazaba	di daba	apagué apagaba	salí salía	Fui Iba
se encontró se encontraba	oí oía	estuvieron estaban	lamentó lamentaba	hice hacía
me duché me duchaba	empecé empezaba	estuve estaba	se oyó se oía	me enfadé me enfadaba
salté saltaba	me puse me ponía	colgó colgaba	me enrollé me enrollaba	corrí corría
pareció parecía	estuvieron estaban	siguieron seguían	grité gritaba	se callaron se callaban
volvieron volvían	fui iba	oí oía		

Imágenes para la película

												
												
												
<table border="1" data-bbox="204 875 427 1055"> <tr> <td>DORMITORIO NIÑAS</td> <td rowspan="2">PASILLO</td> <td>COMEDOR</td> </tr> <tr> <td>DORMITORIO</td> <td>COCINA</td> </tr> <tr> <td>SALA DE ESTAR</td> <td></td> <td>CUARTO DE BAÑO</td> </tr> </table>	DORMITORIO NIÑAS	PASILLO	COMEDOR	DORMITORIO	COCINA	SALA DE ESTAR		CUARTO DE BAÑO				
DORMITORIO NIÑAS	PASILLO		COMEDOR									
DORMITORIO		COCINA										
SALA DE ESTAR		CUARTO DE BAÑO										
												
												
												
												

Cuadros de película



6. Imágenes para la película (para imprimir en blanco y negro)



Reverso de las imágenes para la película

5	4	3	2	1
10	9	8	7	6
15	14	13	12	11
20	19	18	17	16
25	24	23	22	21
30	29	28	27	26
35	34	33	32	31
		38	37	36

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ, Mário Rui Domingues Ferreira da, PEREIRA TAVARES, Susana Paula, DURÁN FERNÁNDEZ, Antonio: *Por una (hiper)pedagogía crítica, intercultural y multisensorial en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE)*, fecha de publicación: 12 de octubre de 2013 <http://marcoele.com/hiperpedagogia-critica-intercultural-y-multisensorial/>, fecha de consulta: 21.04.2017.

CRIADO, Miguel Ángel: *Una jerarquía casi universal de los cinco sentidos*, El País, 24 de octubre de 2015 https://elpais.com/elpais/2015/01/24/ciencia/1422086221_322820.html, fecha de consulta: 04.05.2017.

Instituto Cervantes (en línea). Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes, asequible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

PAGÁN SANTINI, Rafael Humberto: *La adaptación y la estructura sináptica del cerebro* (2013) <https://rafaelhpagan.com/2013/12/19/la-adaptacion-y-la-estructura-sinaptica-del-cerebro/> fecha de consulta: 04.15.2017.

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit, DÓCZI-VÁMOS Gabriella, KÁLMOS Borbála (2014), *Tanítunk nyelvet másképpen – de hogyan? Diszlexiával angolul, IATEFL – Akadémia Kiadó.*

IMRÉNÉ SARKADI Ágnes, KÁLMOS Borbála (2011), *Diszlexia és nyelvtanítás*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, asequible en:

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/diszlexia_es_nyelvtanitas/index.html, fecha de consulta: 17 de agosto de 2017.

KORMOS Judit és MIKÓ A. (2010), “Diszlexia és az idegen-nyelvtanulás folyamata”, en Kormos Judit és Csizér Kata (szerk.): *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség zavarok*, Budapest Eötvös Kiadó, 49-77.

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit és KORMOS Judit (2004), *A nyelvtanuló. Sikerek – módszerek – stratégiák*, OKKER Kiadó.

POESÍA EN CLASE DE ELE: LOS RECURSOS RETÓRICOS COMO RECURSOS DIDÁCTICOS

LUCILA GONZÁLEZ ALFAYA¹

Universidad de Szeged, Departamento de Estudios Hispánicos

Resumen. Este artículo se centra en presentar algunas posibilidades de explotación didáctica de los textos literarios. Después de una breve reflexión sobre la conveniencia de la utilización de la poesía en la clase de ELE, se examinarán diferentes acercamientos a aspectos lingüísticos y comunicativos del español a partir de cuatro recursos retóricos: la sinestesia, el hipérbaton, la hipérbole y la metáfora. Estas figuras estilísticas servirán para estructurar una propuesta didáctica que afronta la enseñanza de la expresión de emociones, el contraste de tiempos en el pasado, la descripción y la pronunciación².

Palabras clave: enseñanza de ELE, poesía, literatura, competencia metafórica, recursos retóricos.

Abstract. This article focuses on presenting some possibilities of teaching exploitation of literary texts. After reflecting on the benefits of the use of poetry in the Spanish as a Foreign Language course, we will propose different approaches to linguistic and communicative aspects of Spanish, based on four rhetorical devices: synesthesia, hyperbaton, hyperbole and metaphor. These figures of speech will be used to organise a teaching proposal that concentrates on the expression of emotions, the contrast of past tenses, the description and the pronunciation.

Keywords: ELE teaching, poetry, literature, metaphoric competence, rhetorical devices

1. Introducción

En este artículo se recogen los contenidos desarrollados a lo largo de un curso de formación de docentes de ELE que tenía como primer objetivo reflexionar sobre la utilización de los textos poéticos en el aula; a continuación, era necesario familiarizarse con los recursos retóricos habituales en la expresión lírica, para poder proponer explotaciones didácticas que se apoyasen en ellos. Estos recursos son los que nos van a permitir diseñar clases que ayuden al alumnado a desarrollar las diferentes destrezas comunicativas a la vez que fomentan el trabajo cooperativo y la creatividad; al mismo tiempo, esto permitirá a los estudiantes desarrollar herramientas que les sirvan para expresar

¹ Licenciada en Periodismo por la Universidad de Santiago de Compostela y Filología Hispánica por la Universidad de Vigo, ha cursado estudios de postgrado en Literatura Española y en Lingüística Aplicada, en la especialidad de Didáctica de Lenguas (ambos en la Universidad de Vigo). Ha trabajado como profesora en la Universidad de Vigo, tanto en el Centro de Lenguas que organiza los cursos de ELE, como en el departamento de Lengua Española y el de Literatura Española y Teoría de la Literatura, donde realiza sus estudios de doctorado, dentro del programa de Artes Escénicas, con una tesis doctoral centrada en la figura del poeta cancioneril Diego López de Haro. Actualmente es lectora de MAEC-AECID en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged.

² Las reflexiones y las propuestas de explotación didáctica ofrecidas en este artículo fueron presentadas en un curso organizado conjuntamente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Centro de Desarrollo Educativo (ORE) dependiente del Ministerio de Educación Nacional polaco en el marco del programa RedELEprof, en febrero de 2017. Se puede obtener más información sobre esta iniciativa en el enlace <https://www.mecd.gob.es/polonia/convocatorias-programas/Formaci-n-del-profesorado/RedELEprof.html>.

emociones e ideas abstractas. Además, con todo ello, conseguiremos dotar las clases de dinamismo y de elementos que atraigan la atención de los aprendices.

Si se analiza la evolución histórica de los diferentes métodos de enseñanza de ELE, se observa que el papel otorgado a la literatura y al texto literario ha ido variando, pasando de un fuerte predominio en los métodos tradicionales a su práctica supresión en los enfoques estructuroglobales y comunicativos (Sanz Pastor, 2006: 123). Sin embargo, y pese a la controversia que despertaba el tema, el texto literario nunca llegó a desaparecer del todo, aunque solía aparecer como un complemento, si bien últimamente se observan cambios en este sentido. Se trata, por tanto, más bien de una evolución en el uso del texto literario que de una cuestión de presencia o ausencia³:

El planteamiento actual no es llevar los textos literarios al aula como únicos modelos de lengua –como hacía el antiguo método gramatical– ni tampoco enfocar las actividades sobre los mismos en el conocimiento de autores, obras, géneros o estilos (historia de la literatura), sino trabajar con la literatura como una forma de enriquecimiento del *input* lingüístico y cultural al que debe estar expuesto el estudiante de una nueva lengua, mediante actividades comunicativas que fomenten la participación personal, la implicación, la interacción y la cooperación del grupo en el proceso de aprendizaje (Palacios González, 2011: 2).

Muestra de la mayor relevancia que ha ido adquiriendo en los últimos años el texto literario en la clase de ELE es la proliferación de trabajos que abordan su uso en el aula, ya sea de forma general⁴ o bien centrados en un aspecto específico. En este sentido, hay que destacar la atención que está recibiendo el texto dramático como recurso didáctico⁵.

Paralelamente a esta evolución del uso de la literatura en la clase de lenguas extranjeras, han surgido reflexiones en torno al concepto de competencia metafórica, que aparece en muchos casos en relación con la escritura creativa. Este concepto parte de la Teoría Cognitiva de la Metáfora propuesta por Lakoff y Johnson en los años 80⁶, que propone que la metáfora es “una herramienta indispensable para la conceptualización de la realidad (sobre todo cuando se trata de categorías abstractas, que presentan mayor complejidad para su conceptualización)” (Acquaroni Muñoz, 2010: 24). La competencia metafórica es la que permite adquirir, producir y comprender metáforas en una lengua dada (Littlemore, 2006; Acquaroni Muñoz, 2010). En lo que atañe a la enseñanza de lenguas extranjeras, se constata que una competencia metafórica deficiente o insuficiente puede disminuir las destrezas receptiva y productiva del aprendiente en la lengua extranjera (Doiz y Elizari, 2013: 52).

Las propuestas didácticas que se expondrán a continuación pretenden aprovechar no solo las posibilidades lingüísticas y culturales que ofrece la literatura, sino que buscan la motivación del

³ Puesto que la inclusión o no de textos literarios en los manuales de ELE se aleja del objeto de este artículo, me limitaré a remitir al interesante análisis realizado por Martín Peris de los textos literarios presentes en varios manuales de E/LE atendiendo a cuestiones como la relación del texto literario con el resto de la unidad didáctica o las actividades que los aprendientes deben llevar a cabo en la lectura del texto (Martín Peris, 2000).

⁴ Remito, a modo de ejemplo, al *XX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza de español a lusohablantes*, celebrado en São Paulo en el año 2012, centrado en el uso de la literatura en la enseñanza de ELE (Sáez Martínez y Suárez-Inclán García de la Peña, 2013).

⁵ Las publicaciones y encuentros científicos dedicados a este aspecto son ya innumerables. Así, podemos citar el volumen *Arriba el telón. Enseñar teatro y enseñar desde el teatro* (Sainz García, 2014), que recoge una serie de propuestas didácticas a partir del género teatral, o el *II Ciclo de Talleres Didácticos de ELTE: el teatro como atajo pedagógico*, celebrado en Budapest en octubre de 2017 y organizado por Vanessa Hidalgo Martín (las actas en prensa).

⁶ Existe versión castellana de la obra original en inglés, *Metaphors we live by*, publicada en 1986 con el título *Metáforas de la vida cotidiana* (Lakoff y Johnson, 1986).

estudiante y promueven el aprendizaje cooperativo, además de fomentar la creatividad, de modo que influyan positivamente en el desarrollo de la competencia metafórica del alumnado de ELE.

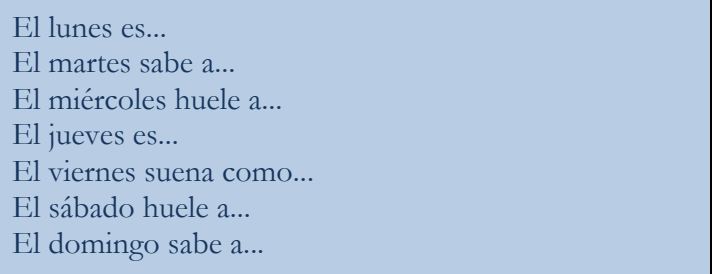
2. La sinestesia y la expresión de emociones

La primera propuesta tiene que ver con uno de los recursos retóricos más destacados del Modernismo hispano, la sinestesia, que consiste en la combinación, en una misma expresión, de sensaciones percibidas por dos sentidos diferentes (al describir una melodía como dulce, por ejemplo); también nos encontramos ante un uso sinestésico al caracterizar un concepto abstracto a través de adjetivos concretos (cuando calificamos una historia como pesada, si bien este uso ya se ha lexicalizado en la lengua española).

Esta actividad, que denominamos “La sinestesia y la expresión de emociones”, está pensada para estudiantes adolescentes con nivel A1 de lengua, pero puede utilizarse en cualquier grupo; funciona muy bien como dinámica de presentación para el primer día de clase y ayuda a cohesionar el grupo.

En el aula, hemos realizado este ejercicio tras introducir el tema de los sentidos y trabajar el vocabulario relacionado (verbos de percepción, adjetivos utilizados para describir sabores, olores, texturas, etc.). El objetivo, además de reforzar los conocimientos adquiridos previamente, es concienciar al alumnado de la posibilidad de explicar conceptos abstractos recurriendo a léxico concreto, que es el que predomina en los primeros niveles de aprendizaje de una lengua.

La actividad consiste en escribir un poema describiendo cada día de la semana a través de una o varias percepciones sensoriales. En realidad no es necesario ningún material específico para llevar a cabo este ejercicio, pero podemos proporcionar una plantilla de este tipo:



El lunes es...
El martes sabe a...
El miércoles huele a...
El jueves es...
El viernes suena como...
El sábado huele a...
El domingo sabe a...

Como resultado, descubriremos que, para algunos, “El lunes suena como la alarma del despertador y sabe a café”, mientras que para otros, “Es verde y huele a campo de fútbol”. Una buena forma de presentar el ejercicio al grupo es empezar por preguntar a cada estudiante de qué color es un día cualquiera de la semana, para que tomen conciencia del potencial expresivo de un recurso como la sinestesia, de modo que esto les ayude a rentabilizar al máximo el conocimiento lingüístico que poseen.

No debemos olvidar que hay ciertas funciones cognitivas, con las cuales el estudio del léxico puede llegar a ser más fructífero, que se desarrollan en la edad adulta. Estas funciones son “la percepción de las relaciones sintácticas, semánticas y conceptuales de las palabras. También se aprecia un desarrollo de la capacidad de generalización y de abstracción, que permite a los adultos entender y producir usos metafóricos y tener mayor expresividad” (Higueras, 2009: 111). Por tanto, esta actividad es particularmente indicada para ayudar a estudiantes adolescentes a desarrollar este tipo de funciones cognitivas.

3. El hipérbaton y las conjugaciones verbales

Más allá del desarrollo de la competencia léxica y metafórica, la literatura y la retórica nos ofrecen interesantes recursos para introducir la reflexión gramatical en clase, de una forma amena y atractiva. En este caso, partimos del hipérbaton, una figura estilística que consiste en alterar el orden sintáctico natural de la oración. Dadas las características de la flexión verbal en español, la colocación del verbo al final de un verso se convierte en un recurso socorrido por poetas principiantes para lograr la rima y en eso, precisamente, va a consistir esta segunda actividad.

Esta tarea está pensada para un grupo con niveles comprendidos entre A2 y B1 y tiene como objetivo reforzar la adquisición de las formas del pasado (indefinido e imperfecto) en las diferentes conjugaciones (aspecto importante sobre todo en el caso del imperfecto). A la hora de llevar a cabo esta actividad en el aula, partimos de la historia de la trayectoria vital del personaje más conocido de la literatura española, don Quijote de la Mancha⁷, puesto que formaba parte del currículo de la asignatura, pero el ejercicio funciona de la misma forma con cualquier tipo de biografía, real o ficticia. Por tanto, en primer lugar se le facilitó al alumnado una adaptación muy breve de la historia del famoso hidalgo, en la que tuvieron que conjugar adecuadamente los verbos en el pasado. A continuación, debían convertir las aventuras de don Quijote en un poema, aprovechando la flexión verbal para conseguir rima. En este caso, la estructura de rimas venía fijada por la profesora, de modo que tenían que adaptar la historia para que se ajustase al esquema métrico proporcionado (debían organizar el poema en estrofas de cuatro versos, con rima aabb). Un ejemplo de estrofa de este tipo sería como sigue:

Don Quijote en la Mancha vivía
y muchos libros leía.
Un día loco se volvió
y de su casa se marchó.

Además de obligar a reflexionar sobre las diferencias en el uso de los tiempos del pasado y ayudar a interiorizar las terminaciones características de la flexión verbal, el ejercicio enfatiza la correcta pronunciación de los acentos a través de la posición de rima.

En niveles superiores, se puede adaptar esta tarea para reforzar la destreza de escritura, llamando la atención sobre los verbos utilizados, que deben ser variados. Es un buen ejercicio para activar el conocimiento léxico, pues al aparecer en un lugar tan destacado del poema (la posición de rima), las repeticiones de verbos comodín, por ejemplo, resultarán más obvias que dentro de un texto escrito en prosa, de forma que el aprendiente se verá obligado a utilizar un repertorio mayor de verbos para describir acciones, y por tanto verá aumentada también la precisión de su escrito.

4. Monstruos de plastilina: la comparación (hiperbólica) como recurso para la descripción

La descripción del aspecto físico de una persona es una de las tareas que se repiten clase tras clase y manual tras manual. Si tenemos en cuenta que gran parte del alumnado de secundaria estudia más de un idioma extranjero, resulta comprensible el poco entusiasmo que suele mostrar al realizar este tipo de ejercicios. Por otra parte, la mayoría de las descripciones son repetitivas y el

⁷ Dentro de los cada vez más numerosos trabajos que se ocupan de la relación entre literatura y enseñanza de ELE, la obra de Cervantes aparece con frecuencia. Véase, por ejemplo, el artículo de Luz C. Souto (2017) o el de Sergio Palacios González (2012).

vocabulario utilizado en ellas varía muy poco. Esta actividad pretende superar estos inconvenientes y para ello se apoyará en la hipérbole (exageración) para llevar a cabo descripciones caricaturescas.

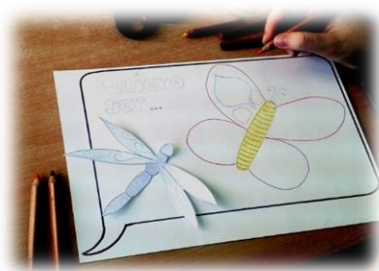
La caricatura literaria se apoya en gran medida en la comparación hiperbólica, utilizando sobre todo a los animales como segundo término. Así, alguien puede tener el cuello tan largo como una jirafa o las orejas tan grandes como las de un elefante. La comparación también puede establecerse con un objeto inanimado. En el primer caso, la caricatura recurrirá a la animalización y, en el segundo, a la cosificación.



Es en estos dos recursos en los que se apoya esta actividad: un estudiante describirá a un ser imaginario monstruoso, mitad humano, mitad animal, con todo lujo de detalles. Cuanto más detallada y compleja sea la descripción, mejor, ya que, a continuación, la intercambiará con la persona sentada a su lado, y deberán convertir la descripción en un monstruo de plastilina, como el que aparece en la foto⁸. La tarea, pensada para un grupo de nivel A1-A2, pretende ser motivadora, al romper con la monotonía de la clase. Por otra parte, recursos como la animalización o la hipérbole fomentan la competencia metafórica a la que nos hemos referido más arriba. Es posible adaptar esta tarea para grupos de niveles superiores, como ayuda para la comprensión de textos. La hemos utilizado, por ejemplo, en un grupo de nivel avanzado (B2-C1) como apoyo a la lectura de la “Descripción del Dómine Cabra”, famoso pasaje del *Buscón* de Francisco de Quevedo.

5. Símbolos que cobran vida: la metáfora y el personaje teatral

Si bien este artículo se centra en la explotación didáctica de recursos retóricos característicos del lenguaje poético, las actividades expuestas van más allá del trabajo con poemas y, en efecto, nuestra última propuesta tiene que ver tanto con el género lírico como con el dramático. El objetivo de la tarea es transformar un poema en un texto dramático y, en la medida en la que el tiempo y la naturaleza del curso lo permitan, la representación del mismo. En este caso se trata más bien de un proyecto, que requiere la realización de varias actividades, pero como en los otros supuestos, puede adaptarse, según el nivel del grupo y el tiempo del que dispongamos. La idea es que los aprendices trabajen en grupos de seis personas, que se encargarán de interpretar un poema, reescribirlo en clave dramática y de llevar a cabo la representación teatral. De esta forma se fomentará tanto el trabajo cooperativo como la creatividad, además de mejorar la pronunciación y la competencia metafórica.



El texto elegido como base para este proyecto es *La Sonatina*, de Rubén Darío⁹. En el aula, lo hemos llevado a cabo con un grupo de nivel B1, pero puede realizarse igualmente con niveles superiores. Es importante que los estudiantes dispongan de tiempo para apropiarse del texto, para interpretarlo y hacerlo suyo, de forma que puedan escribir una obra teatral con verdadero significado.

⁸ Todas las imágenes incluidas en este artículo son de propia autoría.

⁹ Transcribo, al final del artículo, como material complementario, el fragmento del poema utilizado para llevar a cabo este proyecto.

Esto significa que si se quiere realizar esta actividad, pero el tiempo del que se dispone es muy limitado, es preferible partir de un texto menos complejo.

En el primer momento del proyecto, lo más importante es que los aprendices entiendan el poema y sean capaces de interpretarlo más allá del sentido literal. Para ello, deberán desentrañar el significado de varias metáforas; para facilitarles este proceso, podemos entregarles una hoja de trabajo donde figuran los usos metafóricos centrales para la comprensión de la composición. De esta forma, guiaremos su atención y, una vez que hayan conseguido dar un significado global a los símbolos poéticos, deberán convertirlos en los personajes de su obra de teatro. Es decir, los protagonistas de la obrita que deben escribir serán personificaciones de algunas metáforas usadas por Rubén Darío en su poema. Para que lleven a cabo esta tarea, les entregaremos la siguiente tabla:

<i>Sonatina</i>	Obra de teatro
princesa	
bufón/ pavos reales	
libélula/ mariposa/ golondrina	
palacio/ guardas/ dragón	
hada madrina	
caballero/pegaso	

No se busca una interpretación única e igual para todo el alumnado, sino que debemos insistir en que lo importante es que el poema tenga sentido para el grupo, deben ser capaces de apropiarse del texto, para poder reescribirlo.

En cuanto a la representación de la obra teatral, las posibilidades para llevarla a cabo son múltiples y la opción elegida dependerá del tiempo y los recursos a nuestra disposición. Así, podemos optar por una representación de carácter tradicional, con disfraces y decorados, o decantarnos por algo más sencillo en términos de atrezzo, como es el teatro de títeres.



6. Conclusiones

En un momento en el que la literatura y el texto literario han ido adquiriendo cada vez mayor protagonismo como fuente de recursos didácticos, este artículo pretende únicamente sugerir otra vía de explotación de la literatura en la clase de ELE, una vía que se concentra en las posibilidades ofrecidas por las figuras estilísticas propias de la poesía lírica.

Las cuatro actividades aquí propuestas tratan de mostrar de qué forma se pueden llevar al aula recursos como la sinestesia, el hipérbaton, la hipérbolo o la metáfora, recursos que nos

ayudarán a trabajar aspectos específicos de la lengua, como la expresión de emociones, el contraste de tiempos del pasado, la descripción o la pronunciación, pero, además, con estas tareas fomentaremos la creatividad y el trabajo cooperativo.

Así, las actividades propuestas pretenden diferenciarse de la mayoría de los acercamientos que se realizan a la literatura y a los textos literarios en los manuales de ELE, en los que normalmente se explotan como recursos para la comprensión lectora o como fuente de conocimiento cultural; se trata de tareas que buscan romper con la monotonía de la clase y motivar al alumnado, apelando sobre todo a su creatividad.

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que estos recursos retóricos no son propiedad exclusiva del lenguaje poético, sino que están presentes en los usos lingüísticos de muchos hablantes. Familiarizando a nuestro alumnado con estos recursos, les estaremos ayudando a mejorar su competencia lingüística, léxica y metafórica, lo que redundará, en último término, en una mejora de su competencia comunicativa. Estas cuatro propuestas de explotación didáctica de la literatura en clase de ELE a partir del uso de los recursos retóricos son, por tanto, una invitación a explorar las posibilidades de la retórica en el aula.

ANEXO

Material complementario

SONATINA¹⁰

I

La princesa está triste... ¿qué tendrá la princesa?
Los suspiros se escapan de su boca de fresa,
que ha perdido la risa, que ha perdido el color.
La princesa está pálida en su silla de oro,
está mudo el teclado de su clave sonoro,
y en un vaso, olvidada, se desmaya una flor.

II

El jardín puebla el triunfo de los pavos reales.
Parlanchina, la dueña dice cosas banales,
y vestido de rojo piruetea el bufón.
La princesa no ríe, la princesa no siente;
la princesa persigue por el cielo de Oriente
la libélula vaga de una vaga ilusión.
[...]

IV

¡Ay!, la pobre princesa de la boca de rosa

¹⁰ Sigo la edición del texto recogida en la *Antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia*, publicada por el Ministerio de Educación, disponible en <https://www.mecd.gob.es/dms-static/c985d309-05e9-4d09-89de-8cbbe2dc5f06/consejerias-exterior/polonia/publicaciones/antologia-l-lit-2011.pdf>, fecha de consulta, 16 de enero de 2018.

quiere ser golondrina, quiere ser mariposa,
tener alas ligeras, bajo el cielo volar;
ir al sol por la escala luminosa de un rayo,
saludar a los lirios con los versos de mayo
o perderse en el viento sobre el trueno del mar.
[...]

VI

¡Pobrecita princesa de los ojos azules!
Está presa en sus oros, está presa en sus tules,
en la jaula de mármol del palacio real;
el palacio soberbio que vigilan los guardas,
que custodian cien negros con sus cien alabardas,
un lebrél que no duerme y un dragón colosal.
[...]

VIII

—«Calla, calla, princesa —dice el hada madrina—;
en caballo, con alas, hacia acá se encamina,
en el cinto la espada y en la mano el azor,
el feliz caballero que te adora sin verte,
y que llega de lejos, vencedor de la Muerte,
a encenderte los labios con un beso de amor».

(Rubén Darío)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (2010), “El desarrollo de la competencia metafórica en la producción escrita de los aprendices de ELE a través de un Taller de Escritura Creativa”, *Mosaico: Revista para la Promoción y Apoyo de la Enseñanza de Español*, XXIV, 24-31.
- DOIZ, Aintzane y ELIZARI, Carmen (2013), “Metaphoric Competence and the Acquisition of Figurative Vocabulary in Foreign Language Learning”, *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, XIII, 47-82, disponible en: http://institucional.us.es/revistas/elia/13/art_2.pdf, fecha de consulta: 17 de enero de 2018.
- HIGUERAS, Marta (2009), “Aprender y enseñar léxico”, *MarcoELE, Mongráficos: Expolingua 1996*, IX, 111-126, disponible en: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996.pdf>, fecha de consulta, 16 de enero de 2018.
- LAKOFF, George y JOHNSON, Mark (1986), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- LITTLEMORE, Jeannette (2006), “Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability”, *Applied Linguistics*, XXVII (2), 268-294.

- MARTÍN PERIS, Ernesto (2000), “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, *Lenguaje y textos*, XVI, 101-130, disponible en: <http://hdl.handle.net/2183/8128>, fecha de consulta: 16 de enero de 2018.
- PALACIOS GONZÁLEZ, Sergio (2011), “El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE”, en Congreso mundial de profesores de español, Instituto Cervantes, 1-8, disponible en: http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_serpio_texto_bibliografia.pdf, fecha de consulta: 16 de enero de 2018.
- PALACIOS GONZÁLEZ, Sergio (2012), “Trabajar con *El Quijote* en los niveles iniciales de aprendizaje”, en P. J. Molina Muñoz: Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre, Nicosia, Universidad de Chipre, 57-62, disponible en: http://elechipre.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690330/palacio_gonzalez.pdf, fecha de consulta: 16 de enero de 2018.
- SÁEZ MARTINEZ, Begoña y SUÁREZ-INCLÁN GARCÍA DE LA PEÑA, José, eds. (2013): XX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza de español a lusohablantes. La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera (São Paulo, 22 de septiembre de 2012), São Paulo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, disponible en: <https://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/seminarioxx.pdf>, fecha de consulta: 17 de enero de 2018.
- SAINZ GARCÍA, Ángel María (2014), *Arriba el telón. Enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar el teatro en la clase de español*, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, disponible en: <https://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/arribaeltel-n1/arribaeltel%C3%B3n.pdf>, fecha de consulta: 17 de enero de 2018.
- SANZ PASTOR, Marta (2006), “Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela*, LIX, 5-23.
- SOUTO, Luz C. (2017), “En un lugar del aula... De lo que sucedió a don Quijote en una clase de E/LE”, *Foro de Profesores de E/LE*, XIII, 259-269.

EL BLOG DE GRUPO COMO HERRAMIENTA FACILITADORA PARA LA ESCRITURA COLABORATIVA

ADRIENN TARI¹

Resumen

Este trabajo explora las posibilidades que ofrecen los blogs de aula como herramienta de aprendizaje colaborativo y como plataforma para la práctica de la lectoescritura. También analiza las actitudes de los estudiantes de la Universidad de Islandia con respecto al uso de esta herramienta en clase y reflexiona sobre las ventajas que ofrecen los blogs de aula en el proceso de corrección y de retroalimentación.

Los resultados obtenidos se presentan en dos cuestionarios rellenos por los alumnos del curso *Composición escrita II* de la Universidad de Islandia, para conocer sus opiniones y comportamiento sobre la creación y colaboración en el blog de la asignatura y sobre una intervención didáctica realizada en el mismo blog durante el segundo semestre del curso universitario 2012-2013.

Con el análisis de los cuestionarios rellenos por los alumnos fue posible obtener conclusiones generales sobre los beneficios de la escritura colaborativa en el blog. Tal y como se explicará a lo largo de este estudio, el uso del blog ofrece una serie de ventajas en el aprendizaje de lenguas. En la enseñanza de ELE podemos estimular y activar con más eficacia la capacidad escritora de los alumnos. El blog también facilita el diálogo y el debate grupal, posibilita la participación de todos los alumnos, así como tiene un papel importante en la socialización porque ayuda a conocer mejor a los compañeros de clase y sus visiones sobre diferentes temas. Gracias al trabajo grupal se pueden alcanzar mejores resultados en cuanto al producto final y la reflexión sobre los errores. El carácter no impreso del blog permite actualizar cualquier tema, además de escribir y reflexionar sobre el mismo. En resumen, el uso del blog genera una enseñanza más centrada en el alumno, donde este se convierte en un participante activo de su proceso de aprendizaje rompiendo así con el patrón clásico del estudiante pasivo y receptor de información. En este camino, el profesor ejercerá el rol de facilitador y acompañante, cuya tarea fundamental consiste en guiar y ayudar a sus alumnos para que sean capaces de construir conocimientos.

Palabras Clave: escritura cooperativa, pedagogía constructivista, Web 2.0, blog, weblogging, aprendizaje autodirigido, retroalimentación, enseñanza centrada en el alumno

Abstract

This paper explores the potential of classroom blogs as a learning tool and as a platform for collaborative practice literacy. It also analyzes the attitudes of students at the University of Iceland regarding the use of

¹ Profesora de español, traductora e intérprete, gerente de exportación e importación. Fue profesora asistente de historia e historia de arte en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged (2006-2008). Impartió clases de español y de historia en la sección bilingüe (húngaro-español) del Instituto Tömörkény István (2007-2011). Se doctoró en 2011 con la tesis doctoral titulada *La política exterior de Primo de Rivera hacia los países de Europa Centro-Oriental (1923- 1930)*. Entre 2011-2013, en el marco de máster MultiELE (Enseñanza del español en contextos multiculturales y multilingües), participó en seminarios y en el programa de investigación liderados por la Universidad de Bilbao, de Barcelona, Pompeu Fabra, de Maryland y de Islandia. En estas dos últimas universidades también participó en varios talleres cuyos objetivos eran replanificar los planes de estudios usando las TIC. Su área de investigación era el uso de los blogs para promover la interacción entre los alumnos y mejorar la capacidad de lecto-escritura. Fue mentor de los estudiantes de formación de profesorado de español en el Instituto Ságvári Endre (2013-2014) e hizo familiarizarse a los futuros profesores con el uso de las TIC en las clases de idiomas.

this tool in classroom and reflecting on the advantages of classroom blogs in the correction process and feedback.

The results are shown in two questionnaires completed by the students of the course *Written composition II* in the University of Iceland. The aim is to get their views and behaviour about the creation and collaboration on the blog of the subject and the educational intervention on the same blog during the second semester of the academic year 2012-2013.

With the analysis of questionnaires completed by the students, it was possible to draw general conclusions about the benefits of collaborative writing on the blog. As a result of the research, the use of blogs offers a number of advantages in language learning. It can stimulate and activate more effectively the writing ability of the students in the Spanish courses. In addition, the blog facilitates dialogue and group discussion and allows the participation of all the students. The blog has an important role in socialization because it helps to get to know classmates and their views on different topics. The teamwork can achieve better results in the final production and reflection on mistakes. The non-printed characteristic of the blog allows to update any subject in order to write and reflect on it. In summary, the use of blog generates more student-centred teaching, where it becomes an active participant in the learning process, breaking in this way with the classic pattern of passive student receiver of information. Thus, the teacher shall exercise the role of facilitator and companion, whose main task is to guide and help their students to be able to build knowledge.

Keywords: cooperative writing, constructivist pedagogy, Web 2.0, blog, weblogging, self-directed learning, feedback, learner centered teaching

1. Introducción

A pesar de la popularidad de las herramientas Web 2.0 para muchos países, entre ellos Hungría, su integración en la enseñanza todavía supone un reto. Muchos profesores desconfían del uso de las nuevas tecnologías de la Web 2.0 y desconocen completamente las ventajas que estas aplicaciones podrían ofrecerles en cuanto a la programación como a la evaluación del curso (Pilar Concheiro, 2009: 43).

Sin duda los blogs son una de las herramientas más conocidas de la Web 2.0 en el mundo de la educación y en el mercado laboral. La mayoría de las investigaciones subrayan la importancia de la aplicación de los blogs para asumir el reto de la alfabetización digital de los ciudadanos, tanto en el caso de los “inmigrantes digitales” como en el de los “nativos digitales” (Prensky: 2001). Es necesario que se familiaricen con el uso libre y responsable de todos los recursos que ofrece Internet, donde ya no solo son consumidores, sino productores de sus propias ideas, mensajes etc. Los espacios educativos tienen que asumir el reto de enseñar a los alumnos el uso libre, creativo, crítico y responsable de los recursos tecnológicos. Prensky ya en 2001 afirmaba que el sistema de enseñanza no respondía a las necesidades de la nueva generación, por eso era necesario su reestructuración. “Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach” (Prensky, 2001: 1).

La nueva generación, “los nativos digitales” como los llama Prensky (2001: 1), ya son “hablantes nativos” del lenguaje digital de las computadoras, los videojuegos e Internet, que utilizan diariamente varios medios de comunicación sincrónica (chats), asíncrona (correos electrónicos) y redes sociales. Por ejemplo, con respecto al contexto de la presente investigación, es importante mencionar que Islandia tiene el número más elevado en el mundo de usuarios de Facebook. Según

Guillermo Lutzky: “En este mundo interactivo de las NTICs, cada participante se convierte en un aprendiz perpetuo... Los individuos se convierten, finalmente, en estudiantes de por vida, que es lo que los profesores siempre esperan de sus alumnos: que continúen aprendiendo, conforme ellos y su entorno se van modificando” (Guillermo Lutzky, 2006: web). Trejo Delarbre añade que toda esta capacidad de encontrar y colocar información (fotos, entradas de blog, wikis etc.) en la red, saber discriminar entre esta “se ha convertido en requisito indispensable en la formación cultural, la competitividad laboral y las opciones sociales de las personas” (Trejo Delarbre, 2005: 3). Por eso su aplicación debe ganar más terreno en el ámbito educacional. Según Fainholc los profesores pueden utilizar las NTICs para alcanzar “habilidad comunicativa, competencia tecnológica, potenciación para comunicarse simbólicamente con otras herramientas, desarrollo de lenguajes diversos, etc., para liberar deseos, opiniones, ideas, sentimientos, valores, entre otros” (Fainholc, 2004: 41).

El uso del blog no es demasiado complicado, no exige mucha habilidad técnica por parte del usuario y asegura la publicación instantánea del contenido para poder expresar sus pensamientos en la red. Su popularidad en el terreno educativo y laboral es su poder de “aprender haciendo” (Mg Lic Maenza y Rosa Rita, 2009: 8), intercambiando experiencias o desarrollando proyectos de manera cooperativa. Esa capacidad para innovar se ha convertido en una cuestión crucial de la sociedad digital (UNESCO, 2005: 61). Los blogs permiten a los estudiantes expresar sus ideas, generar conocimientos, estimular la participación y enriquecer el trabajo común (Pilar Concheiro, 2009: 43). Con la ayuda de los blogs podemos mejorar la capacidad de pensar, opinar y criticar de los alumnos, además de organizar racionalmente la información, establecer conexiones entre estas, convirtiéndose de esta manera en consumidores conscientes de signos (Fainholc, 2004: 39).

2. Objetivos de la investigación

Preguntas de investigación

La investigación que se presenta pretende explorar el blog de grupo como herramienta facilitadora de escritura colaborativa en la Universidad de Islandia, en el contexto de la clase de *Composición escrita II* a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Aprenden más los alumnos de sus errores recibiendo retroalimentación por parte de sus compañeros y profesor que solamente de la corrección unidireccional de este último?
- ¿Escribir semanalmente en blogs incentiva a los estudiantes que no están habituados a la escritura y despierta su interés por la misma?
- ¿Crea el uso del blog un vínculo más fuerte entre los miembros del grupo y hace que se sientan parte del mismo?
- ¿Promueven los blogs una mayor participación y autonomía en los alumnos respecto al uso de la lengua?

2.2. Propuesta didáctica

Este estudio se basa en el análisis del uso de un blog en una clase de español de composición escrita de nivel B1-B2 según la especificación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y su efecto sobre los estudiantes en un curso universitario perteneciente al programa de grado de Lengua y Literatura española de la Universidad de Islandia. Este contexto representa una parte fundamental en este estudio, dado que se trata de una población donde el uso de la tecnología es muy alto y las nuevas tecnologías desempeñan un papel importante desde el punto de vista sociológico. Según las estadísticas islandesas, en 2002 el 79% de la población tenía acceso regular a Internet y en 2012

esta cifra alcanzó el 96%; mientras que en Hungría en 2007 solamente el 38% de las familias tenían acceso a Internet, situándose en el decimoctavo puesto entre los países de la Unión Europea.

Aunque en los últimos años en la región de Europa Centro Oriental se ha registrado un aumento constante en el número de usuarios de Internet y de la tecnología de Web 2.0 en la enseñanza, su aplicación en el aula es todavía muy restringida. Son estos datos tan favorables y sorprendentes al mismo tiempo los que sirvieron de principal motivación para realizar el proyecto aquí discutido.

El propósito del presente estudio era describir la experiencia con el uso de un blog de un curso de español cuya finalidad era mejorar la expresión escrita y promover la participación activa de los estudiantes más allá del espacio físico de la universidad. Los alumnos semanalmente, antes de la siguiente clase tenían que colgar sus trabajos, comentar las entradas de los demás estableciendo un diálogo constructivo y demostrando una actitud crítica cuando se trató de algún debate.

El blog del aula *Composición escrita II* representaba una parte importante de la clase: la participación en el blog supone el 20% de la nota final y exige una participación continua y activa por parte de los alumnos. “El objetivo era sencillo: integrar un sistema de publicación online con la asignatura, de manera que pudieran practicar su expresión escrita en español de una forma más motivadora, que fomentase el diálogo, la autonomía y la colaboración con el resto del grupo” (Pilar Concheiro, 2009: 48).

Durante la primera clase los alumnos recibieron una serie de conceptos básicos para aprender a manejar el blog correctamente y también se aclararon los tipos de actividad que tenían que realizar durante el curso. Varios estudios (Davi et al., 2007: 229) subrayan la importancia de esta clase preparatoria, para familiarizar a los alumnos con los conceptos técnicos y el uso del blog. Gran parte de los alumnos ya habían participado en la clase de escritura el semestre pasado; a pesar de eso, el profesor durante todo el curso ayudaba a los que tenían problemas técnicos.

Cada semana se establecía una tarea que se comentaba previamente en clase. Se pueden dividir estos ejercicios en dos grandes grupos. Había unas actividades que exigían la creación de entradas de blog por parte de cada alumno y también comentarios a las demás entradas. Al segundo grupo pertenecen los ejercicios donde el profesor proponía el texto y los estudiantes tenían que expresar su opinión sobre él. Los comentarios tienen mucha importancia en la interacción, porque ellos alimentan y promueven la conversación, los alumnos pueden expresar sus creencias, sus opiniones respecto a ciertos temas, produciendo de esta manera una comunicación online.

El profesor tenía varias funciones. Por un lado era un usuario que comentaba las entradas de los demás, pero también cumplía la función de un organizador que colgaba entradas promoviendo de esta manera la interacción. También era un supervisor que corregía las entradas, pero no los comentarios, porque estos últimos funcionaban como si fueran una conversación informal, en la que el profesor también participaba activamente asegurando de esta manera la proximidad social, la propinquidad con los alumnos. (Rourke et al., 2001: web) De acuerdo con Rourke, la interacción online del profesor que expresa sus pensamientos, creencias, sentimientos en el blog, tal como los gestos no verbales de apoyo y ánimo, pueden motivar a los alumnos a participar en la conversación y también pueden reducir la distancia psicológica entre los profesores y los alumnos (Rourke et al., 2001: web). De esta manera el blog de la clase puede convertirse de un espacio idóneo para el aprendizaje, donde los participantes crean un ambiente motivador y de confianza. En esta comunidad el docente y los estudiantes participaron en el proceso de aprendizaje de manera igualitaria, esto se corresponde más con el enfoque constructivista que el enfoque instructivista. “Therefore, in the community of inquiry model, social presence is regarded as a function of both learners and teachers” (Rourke et al., 2001: web).

2.3. Procedimientos de recogida de datos (cuestionario, propuesta didáctica)

En el caso del presente estudio la recogida de datos fue un proceso de doble dimensión con el fin de obtener informaciones específicas para responder a las preguntas de la investigación. Por un lado fueron recogidos de un cuestionario sobre las relaciones de los alumnos con el blog utilizado durante el semestre, el cual también abarca preguntas sobre sus actitudes frente a la escritura. La otra fuente de datos fue la propuesta didáctica realizada durante una de las últimas clases del curso *Composición escrita II*. En la realización de la propuesta didáctica participaron doce alumnos y al final de la sesión rellenaron el cuestionario. Con la realización de la propuesta didáctica se pudieron extraer conclusiones generales sobre la eficacia del uso del blog y también se esperaba por parte de los alumnos una *hot evaluation* que se llevaba a cabo justo después de realizar la actividad como parte del mismo cuestionario. En este tipo de evaluación se reflejan las percepciones iniciales del estudiante que al cabo de unos días pueden perderse en cierta medida.

En total había veinte preguntas, dentro de ellas la decimonovena tenía diecisiete subpreguntas. Se consideró oportuno empezar las entrevistas con unas breves preguntas acerca de sus datos personales y estudios previos, lengua materna y otras lenguas. Después, había dos preguntas sobre costumbres relacionadas con el uso de Internet y cinco sobre la actitud del alumno hacia el blog. Había también seis preguntas sobre el blog de la clase y una que tenía diecisiete subpreguntas sobre sus experiencias relacionadas con el blog y su escritura –entradas, comentarios, errores– y sobre el blog como elemento para promover la escritura. La última pregunta, con sus ocho subpreguntas se centraba en obtener retroalimentación sobre la propuesta didáctica realizada durante la sesión del 21 de marzo de *Composición Escrita II* de 2013.

2.4. Los resultados del cuestionario

Los resultados obtenidos mediante la encuesta fueron altamente satisfactorios. Según las respuestas de los alumnos todos visitaron el blog más de dos veces por semana y participaron activamente escribiendo comentarios y entradas. En orden de preferencia todos estaban de acuerdo con que las tareas escritas ayudaron a mejorar su español. En segundo lugar estaban las actividades de comentarios y la lectura, mientras las actividades de vídeo se quedaron en tercer lugar.

La fuerza de los blogs reside en su función de responder mejor a las necesidades de los alumnos. En el caso de las preguntas como *¿cuáles fueron las actividades que te gustaron más?* y *¿cuáles fueron los temas sobre los que te gustó escribir?*, no se pueden encontrar dos respuestas iguales, a todos les gustaban cosas diferentes. Desde leer citas célebres hasta historias personales, podemos encontrar todo tipo de actividades. Destacaron la importancia de poder expresar su opinión, conocer mejor a los compañeros de grupo y la corrección del profesor desde el punto de vista de la retroalimentación. Había varias respuestas que subrayaron la importancia de temas de actualidad o la visualización de cortometrajes, porque así aprendieron nuevas cosas relacionadas con la sociocultura de la lengua meta.

Cuando se les pidió que comentaran las ventajas e inconvenientes del blog encontramos una enorme cantidad de ventajas, mientras la cantidad de inconvenientes era menor y se centraba más bien en cuestiones técnicas. Para la mayoría de los alumnos el uso del blog resultó entretenido, divertido, interactivo y motivador, muchos temas les resultaron interesantes. Muchos destacaron el carácter social del blog: “conecta a los alumnos entre sí y con el profesor”, “más comunicación con los otros participantes”, “compartir trabajo con los demás”, “puedo ver cómo otros las hacen (las tareas)”.

Desde el punto de vista del aprendizaje sus ventajas consistían en: mejorar la ortografía, aprender vocabulario, practicar la escritura, poder compartir ideas, expresar opinión, su flexibilidad de horario en cuanto a la realización de la tarea. Para muchos el hecho de escribir semanalmente y hacer “*tareas adecuadas*” resultó muy motivador y algunos afirmaron que así podían aprender mucho más y les ayudó mucho la corrección del profesor.

En cuanto a los inconvenientes había cinco opiniones, una se refería al rol del profesor: “El escribir sin conocimiento alto de la lengua puede inducir a errores, pues otros alumnos leen y aprenden de lo leído, por ello el profesor debe corregir y trabajar en el blog de forma exhaustiva.” y las otras cuatro eran más técnicas, como “problemas con Internet”, “no siempre tengo el ordenador conmigo” y “tarda mucho tiempo” y “puntualidad” a la hora de entregar el trabajo. Este último punto es importante para poder mantener un orden y asegurar la posibilidad de establecer una conversación. En cada actividad está publicada la hora exacta, así el profesor puede ver quiénes no han realizado las tareas en el plazo acordado.

Esto también resultó útil para la propuesta didáctica, ya que el profesor podía ver claramente cuál de los grupos ya había terminado la actividad y cuál no. De esta manera para los estudiantes existían menos posibilidades de distraerse, porque el profesor podía ver la hora de todos los comentarios, todas las entradas. Por otra parte, también era bueno porque otorgaba a los estudiantes la posibilidad de que cada uno siguiera su propio ritmo de aprendizaje, los grupos que ya habían terminado podían recibir las instrucciones para las siguientes actividades, así no necesariamente tenían que esperar a que los demás terminaran, podían seguir sus pautas. Los grupos que necesitaban más tiempo para solucionar las actividades tampoco tenían que sentirse frustrados porque los demás grupos ya habían terminado, podían también seguir su propio ritmo. En el caso de que pudieran terminar la actividad en clase tenían la oportunidad de dedicarle más tiempo después de la clase y realizarlo con tranquilidad. En resumen, podemos afirmar que cinco inconvenientes frente a veintiuna ventajas no es significativo, ponen de manifiesto la relación positiva de los alumnos hacia el uso del blog en su proceso de aprendizaje de español.

2.5 Análisis de los textos escritos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

Las actividades planificadas se ajustaban al nivel del grupo meta (B1). El nivel del grupo no era homogéneo, porque los participantes tenían diferentes trayectorias académicas. Alcanzado este nivel, en las clases de escritura se pueden llevar a cabo una serie de ejercicios que den oportunidad para la revisión de estructuras y vocabulario ya estudiados para su consolidación y añadir contenidos culturales, como por ejemplo las leyendas del mundo hispano. De la misma manera es una buena oportunidad para que los estudiantes se familiaricen con diferentes géneros discursivos y textuales, alternen distintas agrupaciones y dinámicas de trabajo y apliquen el uso de tecnologías. Las actividades promueven la autonomía del estudiante, pero al mismo tiempo también facilitan el trabajo grupal. En total hay seis actividades cuya duración varía entre 5 y 30 minutos según el propósito de la tarea.

Actividad 1. Introducción (10)

Actividad de apertura de la clase y sensibilización hacia el tema de las leyendas, breve discusión y comentario de los puntos generales de las leyendas, su construcción, elementos constantes etc. Explicación sobre la presente actividad sobre su propósito. División de grupos de dos o tres. Visualización del vídeo sobre el Calafate sin sonido.

<http://www.youtube.com/watch?v=K2xtPGzDFd0>

Actividad 2. Formular hipótesis sobre el contenido de la leyenda (10')

A partir del vídeo, del primer fragmento escrito y de las palabras facilitadas, los alumnos tienen que formular hipótesis sobre el nudo, reacción, desenlace y situación final de la leyenda. Disponen de 15 minutos para leer el fragmento y las palabras, discutir las posibles soluciones con los miembros del grupo y luego comentarlas en el blog. El profesor tiene que aclarar las dudas y corregir las soluciones de los alumnos antes de publicarlas en el blog, dado que estas no se pueden corregir posteriormente.

Actividad 3. Comentario de las soluciones de los demás grupos (10')

Después de colocar sus soluciones en el blog, los grupos disponen de 10 minutos para comentar la solución por lo menos de dos grupos. En el caso de sus comentarios tienen que utilizar las expresiones de hipótesis, acuerdo y de desacuerdo.

Actividad 4. Reconstrucción de la leyenda (30')

Los alumnos después de discutir sus soluciones sobre el contenido de la leyenda tienen que reconstruir su versión, basándose en sus hipótesis anteriores. En el caso de la reconstrucción deben respetar la estructura de las leyendas: constar de 3 párrafos –nudo, desenlace y situación final–. Además de eso hay que utilizar todas las palabras facilitadas, cuatro conectores y un verbo de cambio. La extensión de la leyenda no puede ser de más de 10-12 líneas. Los grupos tienen 30 minutos para escribir y colgar su solución en el blog.

Actividad 5. Presentación y discusión de las posibles soluciones (15')

Después de reconstruir la leyenda y subir su solución al blog, cada grupo debe leerlas y elegir la versión más triste, más dramática, más original etc., y comentar sus decisiones.

Actividad 6. Presentación de la versión original (15')

Después de las posibles versiones discutidas, los alumnos van a recibir la versión original de la leyenda. Su último ejercicio consiste en apuntar las diferencias que encuentren entre la versión original y la de ellos. Al final tienen que decidir cuál de las versiones escuchadas se ha parecido más a la versión original y explicar el porqué de su decisión.

En el caso de que los alumnos necesiten más tiempo para escribir su versión final de la leyenda, se pueden realizar las dos últimas actividades como tarea para casa, así van a poder reflexionar más sobre las soluciones de los demás y las correcciones realizadas por el profesor.

Los alumnos fueron divididos en parejas (en total seis), su participación fue muy activa y según la observación en el aula disfrutaron de la actividad. Este punto está corroborado por sus respuestas en el cuestionario. El 83% dijo que después de llevar a cabo esta actividad utilizaría el blog para realizar ejercicios durante la clase y el 100% pensaba que el blog había contribuido a hacer la actividad más dinámica.

La primera actividad consistía en escribir su hipótesis sobre el posible fin de la leyenda. Surgieron unas soluciones muy llenas de fantasía, con finales tristes, alegres y sorprendentes. Gracias al léxico proporcionado con anterioridad y al vídeo, en cada grupo apareció el motivo del arbusto con espinas. La fruta en un grupo fue identificada como arándano, y en el caso de otros grupos es una fruta mágica que hace a la gente enamorarse y hacer las paces. Por la influencia del vídeo en el caso

de dos grupos apareció también el motivo de la fiesta y en el caso de uno exactamente la fiesta de mariachi, y también Patagonia. Leyendo las hipótesis de cada grupo se puede decir que usaron muy bien las herramientas facilitadas (vídeo, primer fragmento, palabras) para poder adivinar el final de la leyenda.

En el caso de esta actividad, en total surgieron cinco hipótesis sobre el final de la leyenda y ocho comentarios. Un grupo en vez de escribir unas frases cortas ya escribieron la versión final, así ellos no subieron hipótesis y dos grupos lo hicieron bastante tarde así que no aparecieron comentarios sobre sus soluciones. Los comentarios eran breves, los alumnos destacaron el punto que más les gustaba de la hipótesis. Estas eran reacciones espontáneas, por esta razón los comentarios no están corregidos por el profesor.

Después de escribir la hipótesis los alumnos tenían que redactar su versión completa de la leyenda que debía incluir todas las palabras mencionadas, cuatro conectores, un verbo de cambio y contener 10-12 líneas. Con todo ello era necesario realizar una entrada con su versión y los demás grupos leerían todas las versiones, decidirían cuál de ellas se parecía más a la versión original, cuál era la más triste, la más original etc. En el caso de la entrada, los errores fueron corregidos por el profesor. Los errores más comunes eran concordancia de tiempos verbales, preposiciones, léismo. A pesar de estos errores las soluciones fueron muy originales, este punto se puede apreciar también en los comentarios de los compañeros.

El 91% de los alumnos afirmó que la actividad les ayudó a revisar los conectores, y la única persona que respondió no, añadió lo siguiente: “Soy nativo, si no lo fuera sería útil.”, así se puede decir que la actividad en el 100% de los casos alcanzó su finalidad en cuanto a la revisión de conectores. El 75% afirmó que había aprendido algo nuevo sobre la cultura de América Latina a través de la leyenda. Parece también que el ejercicio tuvo éxito en cuanto al trabajo grupal, porque el 83% de los alumnos afirmó que trabajar en grupo les había animado a escribir.

En cuanto a la pregunta de si habían aprendido algo nuevo surgió un amplio número de respuestas. La mayoría afirmó que aprendió nuevas palabras y que les resultó interesante la actividad porque pudieron conocer una nueva leyenda y un poco de América Latina. Para otros era muy importante poder compartir ideas y “no tener tanto miedo a escribir mis opiniones”.

Cuando les preguntaron por qué les gustó la actividad las respuestas fueron muy variadas: “me ha permitido expresar mi opinión”, “me ayuda con el vocabulario español”, “he aprendido algo nuevo” “me gusta escribir historias”, “la idea de la leyenda es divertida y me animo más cuando hago cosas divertidas”, “es dinámica y entretenida”. El carácter lúdico e interesante y el poder aprender algo nuevo fueron los puntos más repetidos en el caso de las respuestas y ninguno de los alumnos encontró un rasgo negativo en la actividad.

Basándose en los resultados del cuestionario, el 66% de los alumnos se sentía cómodo publicando en el blog y expresando sus opiniones. El 58% de los estudiantes preferían postear una entrada en el blog que entregar un trabajo al profesor. El 75% dijo que poder elegir los contenidos para postear entradas les resultó motivador. Esto concuerda con los estudios previos en los que se ha reconocido la motivación como un elemento vital para el aprendizaje de idiomas. (Dörnyei, 2003.) El 83% afirmó que leer los comentarios y entradas de otros estudiantes les ayudó a aprender nuevas estructuras de vocabulario. El 75% se sentía más seguro publicando y escribiendo sus comentarios en el blog al final del curso.

El 66% de los alumnos dijo que el blog incrementó su interés por la escritura y favoreció un mayor desarrollo de las estrategias de expresión escrita, mientras que el 83% sentía que había mejorado su expresión escrita gracias al uso del blog.

Solamente el 50% sentía que iba mejorando continua y gradualmente sus conocimientos gracias al blog. Este número no puede ser considerado bajo, porque el 41% de los alumnos tenía una opinión neutral y solamente uno mencionó que estaba en desacuerdo. Un número muy elevado (91%) consideró como gran beneficio del blog que podía avanzar según su propio ritmo. El 58% declaró que el uso del blog le había animado a participar más en la clase.

En cuanto a la función social del blog, el 75% de los alumnos sintió que el blog tenía un efecto positivo en el grupo, podían aprender muchas cosas sobre sus compañeros y se sentían parte del mismo. El 58% afirmó que el blog reforzó la unión del grupo. Este punto concuerda con la importancia de la presencia social que es necesaria para apoyar el desarrollo de un aprendizaje profundo y significativo. Tal como muestra la investigación de Rourke et al. (2001) “Social presence supports cognitive objectives through its ability to instigate, sustain, and support critical thinking in a community of learners” (Rourke et al., 2001: web).

En el caso de la corrección de errores, el 50% de los alumnos dijo que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 25% estaba en desacuerdo y el 16% estaba de acuerdo en que prestó más atención a las correcciones hechas por el profesor en el blog de la clase que a las correcciones hechas en papel. En este punto parece que el blog no tenía ninguna ventaja, en comparación con la corrección tradicional, aunque según el 58% los comentarios de otros estudiantes les ayudaron a reflexionar sobre sus propios errores.

Parece que el hecho de que los demás alumnos pudieran ver sus entradas generaba más responsabilidad en cuanto a la corrección: el 75% de los alumnos afirmaron que se esforzaron más cuando escribieron en el blog porque los otros estudiantes podían verlo. Estos resultados subrayan la importancia de la teoría de Blackston, Spiri, Naganuma (2007: 9) sobre la utilidad de la aplicación de “*compañero de blog*”, porque parece que los alumnos prestaron mucha atención a los comentarios de sus compañeros, de esta manera podían convertirse en “co-correctores” del trabajo.

Medir y estimar la cantidad de escritura es muy difícil y aun más difícil cuando intentamos comparar el producto de dos clases diferentes de lengua –una que utiliza blog y una que no–, porque no tenemos un grupo de control de la misma asignatura pero sin el uso de blog. En el caso de la pregunta de cuántas hojas escribieron en una clase de lengua donde no utilizaron blog, el 83% dijo que más de 4 hojas.

En cuanto a la pregunta de si gracias al uso de blog escribieron más que en las clases donde no utilizaron esta herramienta el resultado estaba muy dividido. Según el 50% escribieron más, el 33% no sabía y el 16% consideraba que no había escrito más. También dificulta la respuesta de esta pregunta el hecho de que durante el curso no solamente escribieron en el blog, sino que tenían otros trabajos escritos que tenían que entregar y enviar al correo del docente encargado del curso.

3. Discusión y comentarios

Como limitación del estudio se puede mencionar que la muestra de la población analizada no era muy elevada (doce estudiantes) por lo que la relevancia estadística es limitada, por eso en el futuro se necesitaría la realización de la misma investigación con un número mayor de alumnos. También sería muy interesante llevar a cabo el mismo proyecto, con la misma tecnología en un país, por ejemplo, Hungría, donde los estudiantes y profesores todavía no están tan familiarizados con el uso de tecnología en el ambiente académico. La comparación de estos resultados y los extraídos de un contexto como Islandia sería muy interesante y podría mostrar el valor y la verdadera eficacia del blog para la enseñanza de lenguas.

Por otra parte, sería también muy interesante incluir en la investigación un grupo de control de una clase de escritura impartida por el mismo profesor, que tenga la misma temática, pero sin la aplicación del blog y comparar los resultados de los dos grupos. Viendo la eficacia de la intervención didáctica también merecería la pena investigar los beneficios del uso del blog durante la clase para promover la escritura colaborativa.

Tampoco podemos pasar por alto el hecho de que la participación en el blog formaba parte de la evaluación del curso y de que se trataba de alumnos muy motivados y de altos conocimientos en cuanto al uso de tecnología. Estos dos factores son muy importantes en el caso de preparación de otro curso de lengua con el uso de un blog. Por esta razón, valdría la pena realizar una comparación con un grupo de control, donde la participación del blog no es obligatoria y no forma parte de la evaluación del curso.

Tampoco podemos olvidar que en el caso de los estudiantes universitarios hablamos de un grupo que ya dispone de mayor nivel de autonomía para interactuar, colaborar, formar opinión y seguir sus pautas de aprendizaje. Por causa de la falta de esta autonomía en el caso de grupos escolares más jóvenes se necesitaría una replanificación de las actividades.

De las respuestas de los alumnos se puede extraer también que aprendieron más de las reflexiones de sus propios compañeros que las de sus profesores, pero el rol del docente era muy importante en la organización y gestión del blog. El blog de esta manera cumplió el objetivo de aprendizaje colaborativo y horizontal, donde los alumnos aprendieron unos de otros. De los comentarios y respuestas de los alumnos se refleja la importancia del blog en cuanto a la cohesión del grupo, el blog se convirtió en un espacio donde podían comunicarse en la lengua meta y podían compartir sus ideas, gustos, pensamientos, etc. Basándonos en todo lo mencionado arriba podemos afirmar que el blog alcanzó su finalidad inicial tal y como aparecía en la portada del mismo: “Éste es nuestro espacio para seguir practicando fuera de los muros de clase. Aquí interactuamos y nos comunicamos en español.” Se ha abierto un nuevo espacio en el que los alumnos pueden reflexionar, comunicarse entre ellos y compartir opiniones en la lengua meta que están aprendiendo.

Como docentes, tenemos que seguir el ritmo de la tecnología y adaptarnos a los cambios sociales, la incorporación de nuevas tecnologías en el aula cada vez es más importante para poder motivar y despertar el interés de nuestros alumnos, pero tampoco podemos olvidarnos de la finalidad de su uso. No apliquemos tecnología solamente porque parece más innovador. La aplicamos si se corresponde con las necesidades, intereses del grupo y el profesor mismo y los alumnos también se sienten cómodos con su aplicación. Citando las palabras de Escofet y Marimn (2011) “todas estas tecnologías, por si mismas, no parecen crear unas condiciones nuevas para impulsar esta colaboración. Puede ser necesario cierto grado de responsabilidad y unos objetivos especificados con claridad” (Escofet y Marimn, 2011: 31). El blog por sus características positivas anteriormente mencionadas puede convertirse en una herramienta útil en la enseñanza, pero solamente si la aplicamos con mucha planificación y precaución.

En cuanto al rol del género, las investigaciones afirman (Davi et. al., 2007) que hay una diferencia entre los sentimientos de las mujeres y hombres en cuanto a la accesibilidad del blog. Conforme a Davi et al.: “A number of studies have shown that female college students have had less experience online than their male counterparts, use the Internet in different ways, and have higher levels of anxiety and more negative attitudes towards the Internet” (Davi et al., 2007: 229). Por esta razón para futuras investigaciones sería muy interesante la comparación de respuestas entre alumnos y

alumnas. En este estudio como el reparto de género no era equitativo no era pertinente reflexionar sobre este punto.

Por último, el éxito de la propuesta didáctica podría motivar a los profesores de lengua para usar el blog durante la clase para promover la escritura colaborativa y no solamente usarlo fuera de clases, como una plataforma con el fin de colgar información, escribir comentarios o entradas.

El uso del blog y en general la web 2.0 ofrecen una serie de ventajas en el aprendizaje de lenguas, por lo cual sería muy importante su aplicación en países que no están tan actualizados en términos digitales y cuyo uso no está tan difundido como por ejemplo Hungría. La escritura cooperativa, realizada durante la clase conlleva más ventajas que la escritura individual, porque los alumnos pueden reflexionar sobre su participación, pueden interactuar con los compañeros e intercambiar ideas y opiniones.

4. Conclusiones

- ¿Aprenden más los alumnos de sus errores recibiendo retroalimentación por parte de sus compañeros y profesor que solamente de la corrección unidireccional de este último?

Gracias al trabajo grupal se pueden alcanzar mejores resultados en cuanto al producto final. La reflexión de errores también permite al estudiante sacar conclusiones de los resultados de su actividad y la participación de cada uno conduce a un producto final en el que todos reconocen su aportación. Los alumnos cuando escriben en el blog se esfuerzan más porque son conscientes de que sus compañeros de clase pueden ver y comentar lo que han publicado allí y en cuanto a sus correcciones y reflexiones prestan más atención que a las del profesor.

- ¿Escribir semanalmente en blogs incentiva a los estudiantes que no están habituados a la escritura a despertar un interés por la misma?

Gracias al blog en la enseñanza de ELE podemos estimular y activar con más eficacia la capacidad escritora de los alumnos. El blog facilita el diálogo y el debate grupal, posibilita la participación igualitaria de todos los alumnos, y demanda interacción. Además, los alumnos más inseguros no se sienten inhibidos en cuanto a la participación.

- ¿Crea el uso del blog un vínculo más fuerte entre los miembros del grupo y hace que se sientan parte del mismo?

El blog tiene un papel importante en la socialización ya que ayuda a conocer mejor a los compañeros de clase, sus visiones sobre diferentes temas y promueve el sentimiento de inclusión en el grupo al posibilitar las contribuciones de cada miembro en cuanto a un tema de discusión. El carácter no impreso del blog permite actualizar cualquier tema, así como escribir y reflexionar sobre el mismo, ampliando de manera natural el vocabulario del alumno. Da más posibilidad y mayor libertad a la hora de elegir temas según el interés de los alumnos y puede enfocarse más a sus necesidades.

- ¿Promueven los blogs una mayor participación y autonomía en los alumnos respecto al uso de la lengua?

El uso del blog genera una enseñanza más centrada en el alumno, donde este se convierte en un partícipe activo de su proceso de aprendizaje, fomentando así un mayor desarrollo de su autonomía y permitiéndole avanzar según su propio ritmo. Los profesores tienen que enseñar a los alumnos cómo tomar decisiones y aprender a aprender, porque según Siemens: “aunque exista una respuesta correcta ahora, puede estar equivocada mañana, debido a alteraciones en el ambiente de la información que afectan a la decisión” (Siemens, 2010: 31). El blog de esta manera podría convertirse en un promotor activo del aprendizaje a lo largo de la vida. Citando las palabras de

Oravec: “Weblogs can serve as catalysts in stimulating critical thinking and inspiring students to be lifelong learners” (Oravec, 2003: 232).

ANEXO de las actividades 2.5

PROPUESTA DIDÁCTICA		
<i>La leyenda del Calafate</i>		
 <p>...uno no puede separarse del poder de amor que hay en el Calafate...</p> 		<p>Duración: 90 minutos</p> <h3>Contenido</h3>
<p>Primera</p> <p>Introducción Sensibilización hacia el tema de las leyendas, breve discusión y comentario de los puntos generales de las leyendas, su construcción y los elementos constantes.</p> <p>Segunda</p> <p>Formular hipótesis sobre el contenido de la leyenda A partir del video del primer fragmento escrito y de las palabras facilitadas, los alumnos tienen que formular hipótesis sobre el <i>nudo</i>, <i>reacción</i>, <i>desenlace</i> y <i>situación final</i> de la leyenda.</p>	<p>Tercera</p> <p>Comentario de las soluciones de los demás grupos Los grupos tienen que comentar la solución por lo menos de dos grupos. En el caso de sus comentarios tienen que utilizar las expresiones de hipótesis, acuerdo y de desacuerdo.</p> 	<p>Cuarta</p> <p>Reconstrucción de la leyenda Basándose en la hipótesis anterior y respetando la estructura de las leyendas (nudo, desenlace y situación final), los grupos tienen que escribir su versión propia de la leyenda.</p> <p>Quinta</p> <p>Presentación y discusión de las posibles soluciones Los grupos tienen que colocar su solución en el Blog. Los demás grupos tienen que elegir la solución más triste, más original, etc., y comentar la solución de los demás grupos.</p> <p>Sexta</p> <p>Presentación de la versión original Los grupos tienen que apuntar las diferencias que encuentren entre la versión original y la de ellos y decidir cuál de las versiones leídas se ha parecido más a la versión original.</p>

La leyenda del Calafate

1. Introducción (10 min)

¡Formad grupos de 3-4 personas!

A continuación vais a poder ver un vídeo sin sonido sobre la leyenda del Calafate.

Basándoos en las imágenes intentad entender la historia

<http://www.youtube.com/watch?v=K2xtPGzDFd0>



2. ¡Formulad hipótesis sobre el contenido de la leyenda! (10 min)

Ahora podéis leer el inicio de la leyenda. Antes de lanzaros a escribir el final de la leyenda, leed el fragmento y las palabras dadas e intentad rellenar este cuestionario, expresando vuestra hipótesis sobre la continuación de la historia. ¡No olvidéis colgarla en el blog! (10min)

Inicio de la leyenda:

Cuando los Selk'nam habitaban Tierra de Fuego se agrupaban en diversas tribus, dos de ellas se encontraban en gran conflicto, los jefes de ambas comunidades se odiaban hasta la muerte. Uno de ellos tenía un joven hijo, que le gustaba recorrer los campos...

Palabras facilitadas:

BELLA NINA, OJOS NEGROS, SE ENAMORÓ, ENEMIGO, ESCONDIDAS, BRUJO, DESCUBRIR, SEPARARSE, CONDENAR A, PLANTA, ESPINAS, TOCAR, MORIR, COMER, ARBUSTO, REGRESAR, PODER, MARCHARSE, PATAGONIA, SIN EMBARGO, POR ESO, PERO, PUES, MUCHO TIEMPO, LAMENTABLEMENTE

Formular hipótesis

1. Situación inicial:
2. Nudo o complicación: *El hijo del jefe*
3. Reacciones o evaluación: *El brujo*
4. Desenlace: *El brujo transforma a*
5. Situación final:

La leyenda del Calafate

3. Comentario de las soluciones de los demás grupos (10 min)

Después de colgar vuestras soluciones, discutid con los demás grupos vuestra hipótesis, expresando acuerdo o desacuerdo y comentad por lo menos la solución de dos grupos en el blog

Expresiones de hipótesis:

A lo mejor
Es posible
Es probable que
Posiblemente/Probablemente
Quizás/ Tal vez

Expresiones de acuerdo:

(Yo) estoy de acuerdo
Tienes razón
Estás en lo cierto
Sí, eso es verdad
Sí, claro



Expresiones de desacuerdo:

(Yo) no lo creo
No creo que sea cierto
No estoy de acuerdo

4. Reconstrucción de la leyenda (30 min)

Después de discutir con los demás grupos sus hipótesis, intentad reconstruir la leyenda utilizando todas las palabras facilitadas. ¡No olvidéis que vuestra leyenda tiene que respetar la estructura de las leyendas, constar de 3 párrafos (nudo- desenlace- situación final). La leyenda tiene que tener por lo menos 4 conectores y un verbo de cambio. Su extensión no puede sobrepasar 10-12 líneas

Reconstrucción de la leyenda

Tenéis 30 minutos para reconstruir la leyenda. Luego tendréis que colgarla en el blog en una entrada. ¡Expresad las dificultades que encontrasteis en su realización!

Propuesta final para la leyenda:

Estructura de la leyenda

1. un nudo o complicación, que consiste en una progresión ascendente de incidentes y episodios que complican la acción y mantienen la intriga del relato
2. el desenlace, que introduce el cambio de situación y la resolución del conflicto

3. la situación final, que muestra el nuevo estado como resultado de las acciones sucedidas



La leyenda de Calafate

<p>5. Presentación y discusión de las posibles soluciones (15 min)</p> <p>Después de colgar vuestra solución al blog, leed las demás soluciones y comentad y discutid por lo menos dos de ellas. Escoged la versión más adecuada para estas categorías:</p>	<p>La versión más triste.....</p> <p>La versión más original.....</p> <p>La versión más divertida.....</p> <p>La versión más dramática.....</p>	<p>6. Presentación de la versión original (15 min)</p> <p>Leer la versión original, comparad con la vuestra ¿qué diferencias encontráis? Mantened en cuenta las versiones de los demás y decidid cuál de ellas se ha parecido más a la versión original y por qué?</p>
	<p>El Origen del Calafate</p>	

Cuando los Selk'nam habitaban Tierra de Fuego se agrupaban en diversas tribus, dos de ellas se encontraban en gran conflicto, los jefes de ambas comunidades se odiaban hasta la muerte. Uno de ellos tenía un joven hijo, que le gustaba recorrer los campos. En una ocasión se encontró con una bella niña de ojos negros intensos y se enamoró de ella.

Lamentablemente, era la hija del enemigo de su padre, la única manera de verse era escondidas, pero el brujo de la tribu de la niña los descubrió. Vio sin embargo, que no podría separarlos y condenó a la niña, transformándola en una planta que conservó toda la belleza de sus ojos negros, pero con espinas, para que el joven enamorado no pudiera tocarla. Pero el amor era tan fuerte que el joven nunca se separó de esta planta y murió a su lado. Por eso cada quien que logre comer el fruto de este arbusto estará destinado a regresar a la Patagonia, pues uno no puede separarse del poder de amor que hay en el Calafate, nos atrae a él y no nos permite que nos marchemos por mucho tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACKSTON, B. y SPIRI, J. y NAGANUMA, N. (2007) “Blogs in English language teaching and learning: Pedagogical uses and student responses.” *Reflections on English Language Teaching (RELT)*, 6 (2), 1-19. (Versión electrónica. Fecha de consulta: 27.03.2013).

<http://www.nus.edu.sg/celc/publications/RETL62/01to20blackstone.pdf>.

CONCHEIRO, Pilar (2009) “Los blogs de grupo como herramienta de aprendizaje colaborativo en el aula de ELE.” *Estudios de Lingüística Aplicada*. 27. (49) (Versión electrónica. Fecha de consulta: 13.12.2012). <http://ela.cele.unam.mx/doctos/ela49/ELA49txt2.pdf>.

DAVI, A. y FRYDENBERG, M. y GULATI, G. J. (2007) “Blogging across the disciplines: Integrating technology to enhance liberal learning.” *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 3 (3), 222-233. (Versión electrónica. Fecha de consulta: 29.03.2013)

<http://jolt.merlot.org/vol3no3/frydenberg.pdf>.

FAINHOLC, B. (2005, Junio) “Lectura crítica en Internet”, *Lectura y Vida*, (Versión electrónica. Fecha de consulta: 02.04.2013)

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n2/26_02_Fainholc.pdf.

LUTZKY, Guillermo (2006) “Acerca de los blogs.” Blog de Guillermo Lutzky. (Versión electrónica. Fecha de consulta: 01.02.2013) <http://adefinirlo.blogspot.com/2006/10/acerca-de-los-blogs.html>.

MG. LIC MAENZA, Rosa Rita (2009) “Las Universidades y los nuevos desafíos de modelos educativos en el siglo XXI.” (Versión electrónica. Fecha de consulta: 03.02.2013)

www.virtualeduca.info/ponencias2009/.../virtual%20educa%202009.

ORAVEC, Jo Ann (2003, Octubre) “Blending by Blogging: weblogs in blended learning initiatives.” *Journal of Educational Media*, (28) 225-233. (Versión electrónica. Fecha de consulta: 07.04.2013)

<http://cwi-jan07.wikispaces.com/file/view/Oravec,+Blending+by+ Blogging,+J+Ed+Media.pdf>

PRENSKY, Marc (2001) “Digital Natives, Digital Immigrants.” *On the Horizon*, MCB University Press, 9 (5) Octubre. (Versión electrónica. Fecha de consulta: 02.04.2013)

<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>.

ROURKE, Liam y ANDERSON, Terry y GARRISON, D. Randy y ARCHER Walter (2001) “Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing.” *Journal of Distance Education*, (Versión electrónica. Fecha de consulta: 14.04.2013)

<http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/732/1/Assessing%20Social%20Presence%20In%20Asynchronous%20Text-based%20Computer%20Conferencing.pdf>.

SIEMENS, George (2010) *Conociendo el conocimiento*, Ediciones Nodos Ele, (Versión electrónica. Fecha de consulta: 13.03.2013)
<http://www.nodosele.com/conociendoelconocimiento/>.

TREJO DELABRE, R. (2005) “La persona en la Sociedad de la Información”, *La Sociedad de la Información en el siglo XXI*. (Versión electrónica. Fecha de consulta:02.04.2013)
<http://rtrejo.files.wordpress.com/2012/04/unesco-la-persona-en-la-sociedad-de-la-informacion3b3n-2005.pdf>.

UNESCO, (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.

ANEXO El cuestionario

Weblogs como herramienta de aprendizaje – escritura colaborativa

Los estudiantes:

1.¿Qué edad tienes aproximadamente?

De 20 a 24 de 25 a 29 de 30 a 34 de 35 a 40 41+

2. Género: Femenino Masculino

3. Estudios previos: _____

4. Lengua materna: _____

5. Otras lenguas: _____

6. ¿Cuánto tiempo pasas al día utilizando Internet para el ocio?

1. Entre 1 y 2 horas al día

2. Entre 2 y 3 horas al día

3. Entre 3 y 4 horas al día

4. Más de 4 horas al día

7. ¿Cuánto tiempo pasas al día utilizando Internet con fines de estudio?

1. Entre 1 y 2 horas al día

2. Entre 2 y 3 horas al día

3. Entre 3 y 4 horas al día

4. Más de 4 horas al día

8. ¿Participas o has participado en algún blog?

a. Sí he participado / participo b. No he participado

9. ¿De qué manera has participado en esos Blogs?

a. Leyendo las entradas y los comentarios

b. Leyendo las entradas, los comentarios de otros y escribiendo los míos.

10. ¿Tienes blog personal?

a. Sí b. No

11. ¿Has usado antes un blog como herramienta de aprendizaje?

a. Sí b. No

12. ¿Has usado antes un blog como herramienta de aprendizaje para promover la destreza de escritura?

a. Sí b. No

Sobre el Blog del aula

13. ¿Con qué frecuencia lo has visitado?

1. Una vez por semana
2. Dos veces por semana
3. Tres veces por semana
4. Más de tres veces por semana
5. Todos los días

14. En orden de preferencia (1, 2, 3, 4 y 5), ¿cuáles de las actividades trabajadas en el blog crees que te ayudaron a mejorar tu español?

Videos _____

Tareas escritas _____

Comentarios _____

Lectura _____

15. ¿Cuáles fueron las actividades que te gustaron más?

16. ¿Cuáles fueron los temas sobre los que te gustó más escribir?

17. ¿Cuántas hojas sueles/solías escribir en un semestre como tarea para otras clases de lenguas donde no se utiliza el blog?

1. 1 hoja
2. 2 hojas
3. 3 hojas
4. 4 hojas
5. más de 4 hojas
- 6.

18. ¿Qué ventajas has visto en el uso del blog en el aula? ¿qué inconvenientes?

Ventajas:

Inconvenientes:

19. Lee las siguientes afirmaciones y marca tu respuesta de acuerdo a la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

A. Prefiero postear una entrada en el blog que entregar un trabajo al profesor.

1. 2. 3. 4. 5.

B. Presto más atención a las correcciones hechas por el profesor en el blog de la clase que a las correcciones hechas en papel.

1. 2. 3. 4. 5.

C. Los comentarios de otros estudiantes me ayudan a reflexionar sobre mis errores.

1. 2. 3. 4. 5.

D. Me sentí incómoda/o publicando en el blog y expresando mis opiniones allí.

1. 2. 3. 4. 5.

E. Cuando escribo en el blog me esfuerzo más porque otros estudiantes pueden verlo.

1. 2. 3. 4. 5.

F. Leer los comentarios y entradas de otros estudiantes me ayuda a aprender nuevas estructuras y vocabulario.

1. 2. 3. 4. 5.

G. Con el blog siento que he mejorado más mi expresión escrita.

1. 2. 3. 4. 5.

H. Elegir los contenidos para postear en las entradas me resultó motivador.

1. 2. 3. 4. 5.

I. Aprendí muchas cosas sobre mis compañeros y me sentí parte del grupo gracias al blog.

1. 2. 3. 4. 5.

J. Sentía que iba mejorando continua y gradualmente mis conocimientos gracias al blog.

1. 2. 3. 4. 5.

K. Podía avanzar según mi propio ritmo.

1. 2. 3. 4. 5.

L. Al final del curso me sentía más segura/o publicando y escribiendo mis comentarios en el blog.

1. 2. 3. 4. 5.

M. Gracias al uso de blog escribí más que en las clases de lenguas donde no utilizamos esta herramienta.

1. 2. 3. 4. 5.

N. El uso de blog ha reforzado la unión de nuestro grupo.

1. 2. 3. 4. 5.

Ñ. El uso de blog me ha animado a participar más en la clase.

1. 2. 3. 4. 5.

O. El blog ha incrementado mi interés por la escritura.

1. 2. 3. 4. 5.

P. El blog ha favorecido un mayor desarrollo de las estrategias de la expresión escrita.

1. 2. 3. 4. 5.

20. Actividad de la leyenda Calafate

A. Las actividades te han ayudado a revisar los conectores. Sí No

B. Has aprendido algo nuevo sobre la cultura de América Latina. Sí No

C. Crees que el uso de blog ha ayudado a que la actividad sea más dinámica. Sí No

D. Usarías el blog para realizar actividades durante la clase. Sí No

E. El trabajo grupal te ha animado a escribir. Sí No

F. He aprendido algo nuevo.....

G. Me ha gustado la actividad porque.....

H. No me ha gustado la actividad porque.....

Carpeta de aula

Experiencias de enseñanza y actividades para la clase de español

LA GASTRONOMÍA DE LAS REGIONES ESPAÑOLAS

MÁRTA CSURGÓ¹

Nivel	B1-B2
Contenidos (léxico, gramatical, funcional)	<ul style="list-style-type: none">✓ Conocimientos culturales y de geografía✓ Características de la cocina española
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Desarrollar la comprensión lectora✓ Transmitir conocimientos culturales
Destrezas que predominan	<ul style="list-style-type: none">✓ La comprensión lectora✓ El conocimiento geográfico
Organización/dinámica	<ul style="list-style-type: none">✓ En parejas o en grupos de 3 o 4 personas
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none">✓ Fotos, descripciones, mapa de España (comunidades autónomas), pizarra interactiva

Desarrollo de la actividad

Los grupos de alumnos tienen que emparejar las fotos con las comidas. Después, tienen que leer las descripciones de las comidas y tienen que emparejar los nombres de las comidas con las descripciones.

Al final, los alumnos ven el mapa de España con las comunidades autónomas y los nombres de las comidas proyectados en la pizarra interactiva y tienen que poner las comidas en sus lugares adecuados.

Actividad

nombres de las comidas:

- Pulpo a la gallega
- Fabada asturiana
- Bacalao al pil pil
- Paella
- Papás arrugás con mojo
- Cocido madrileño
- Ensaimada mallorquina
- Gazpacho
- Patatas a la riojana
- Pimientos rellenos de bacalao

¹ Estudiante del Programa de Formación del Profesorado. La actividad se presentó en el *Curso optativo. Civilización y cultura. Interculturalidad en la clase de ELE* (año académico 2016/2017).

Descripciones de las comidas

- a. Las fabas deben cocerse a fuego lento durante aproximadamente una hora y media, y a las que se añaden panceta, chorizo, hueso de jamón y morcilla
- b. Guiso a base de zanahoria, patatas, carnes de cerdo, ave y vaca
- c. Unas pastas con forma de flor de cinco pétalos, se come en las Islas Baleares
- d. Este plato tiene como base 1 kg de pulpo, 2 patatas, agua, aceite de oliva, sal y pimentón dulce
- e. Esta receta tiene como base una salsa llamada pil pil que se realiza ligando al aceite donde hemos freído el bacalao. El bacalao suelta una gelatina al freírse que ayuda a ligar con el aceite y se crea una salsa deliciosa.
- f. Este plato lleva pollo, carne de cerdo, marisco y alcachofas. El azafrán le da un sabor irremplazable
- g. Sus ingredientes son los siguientes: 1 kg de papas pequeñas, 2 puñados (1/4 kg) de sal, 1 trozo de limón y agua, 1 cabeza de ajo, 2 pimientos piconas, 1 cucharadita de cominos en grano, 1 cucharadita de pimentón, 4 cucharadas de vinagre, 15 cucharadas de aceite de oliva y sal gorda al gusto.
- h. Es una sopa fría con ingredientes como el aceite de oliva, vinagre y hortalizas crudas: generalmente tomates, pepinos, pimientos, cebollas y ajo
- i. Es un guiso que contiene patatas, chorizo, laurel, ajo, sal y vino
- j. Este plato se elabora a base de bacalao desmigado desalado, pimientos, cebolla, pimiento verde ajo, aceite de oliva, sal

Fotos de las comidas



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.

Clave de los ejercicios

Foto 1 – cocido madrileño, b) – Comunidad de Madrid

Foto 2 – fabada asturiana, a) – Asturias

Foto 3 – bacalao al pil pil, e) – País Vasco

Foto 4 – pimientos rellenos de bacalao, j) – Navarra

Foto 5 – pulpa a la gallega, d) – Galicia

Foto 6 – papás arrugás con mojo, g) – Islas Canarias

Foto 7 – ensaimada mallorquina, c) – Islas Baleares

Foto 8 – patatas a la riojana, i) – La Rioja

Foto 9 –paella, f) – Comunidad Valenciana

Foto 10 – gazpacho, h) - Andalucía

Mapa de España



Fuentes de imágenes

Banco de Imágenes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España,
<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Pixabay, www.pixabay.com

CREMA CATALANA

MÁRTA CSURGÓ¹

Nivel	B1
Contenidos (léxico, gramatical, funcional)	✓ Características de la cocina española ✓ Presente de indicativo y subjuntivo
Objetivos	✓ Ampliar el léxico de la gastronomía
Destrezas que predominan	✓ Desarrollar la comprensión lectora y auditiva
Organización	✓ Individualmente y/o en parejas
Materiales necesarios	✓ El vídeo en internet, textos preparados

Desarrollo de la actividad

Los estudiantes reciben la receta de la crema catalana en fragmentos desordenados. Los estudiantes tienen que leer los fragmentos de la receta en parejas. Después de leerlos tienen que adivinar el orden correcto. Después de poner en orden las partes de la receta, los estudiantes ven un vídeo en el que un hombre nos explica paso a paso cómo se prepara la crema catalana. Al ver el vídeo, los estudiantes pueden corregir sus respuestas y resumir el modo de preparación.

Actividad

Pon en orden los fragmentos de una receta muy típica de Cataluña

- Se suele servir en cazuelitas de barro, esto de forma tradicional, aunque también puede servirse en distintos platos de postre.
- Antes de servir la crema catalana quemamos la superficie. Echamos una cucharada de azúcar en la parte superior y quemamos con un soplete de cocina.
- Ponemos la cazuela con la leche a fuego lento, añadimos la mezcla de crema de huevo, azúcar y harina. Removemos continuamente con una cuchara de madera o unas varillas sin que se formen grumos y cuidando que nunca llegue a hervir. Cuando empiece a espesar retiramos del fuego y continuamos moviendo un minuto más.
- Llenamos unas cazuelas o cuencos chulos que tengamos por casa. Dejamos que reposen 1/2 hora y luego guardamos en la nevera durante 2-3 horas.
- Añadimos al bol que contiene la crema de huevo y azúcar la harina fina de maíz, para que se mezcle mejor nos podemos ayudar con un poco de la leche caliente del paso 2. Batimos todo muy bien.
- Calentamos la leche de nuevo a temperatura media durante 10 minutos con la vainilla, la piel de naranja-limón y la canela. Después de la cocción pasamos por un colador para eliminar impurezas.
- Separamos las claras de las yemas y las ponemos en un bol con el azúcar (250 g).
- Batimos enérgicamente con una batidora eléctrica o unas varillas hasta lograr una mezcla espumosa.
- Calentamos la leche a fuego medio casi hasta el punto de ebullición.

¹ Estudiante del Programa de Formación del Profesorado. Las actividades se presentaron en el *Curso optativo. Civilización y cultura. Interculturalidad en la clase de ELE* (año académico 2016/2017).

- j) Bajamos la temperatura y retiramos del fuego, añadimos las semillas de vainilla, la piel de la naranja y el limón, y por último la rama de canela. Dejamos todo en reposo durante 5 minutos mientras batimos los huevos.
- k) Abrimos la vaina de vainilla y sacamos las semillas, que reservaremos para añadir más tarde a la leche.
- l) El primer paso es preparar los ingredientes con los que vamos a aromatizar la leche. Lavamos muy bien el limón y la naranja y pelamos su piel de manera fina, sin mucho blanco que luego nos amargue el postre.

Clave de los ejercicios

1. El primer paso es preparar los ingredientes con los que vamos a aromatizar la leche. Lavamos muy bien el limón y la naranja y pelamos su piel de manera fina, sin mucho blanco que luego nos amargue el postre.
2. Abrimos la vaina de vainilla y sacamos las semillas, que reservaremos para añadir más tarde a la leche.
3. Calentamos la leche a fuego medio casi hasta el punto de ebullición.
4. Bajamos la temperatura y retiramos del fuego, añadimos las semillas de vainilla, la piel de la naranja y el limón, y por último la rama de canela. Dejamos todo en reposo durante 5 minutos mientras batimos los huevos.
5. Separamos las claras de las yemas y las ponemos en un bol con el azúcar (250 g).
6. Batimos enérgicamente con una batidora eléctrica o unas varillas hasta lograr una mezcla espumosa.
7. Añadimos al bol que contiene la crema de huevo y azúcar la harina fina de maíz, para que se mezcle mejor nos podemos ayudar con un poco de la leche caliente del paso 2. Batimos todo muy bien.
8. Calentamos la leche de nuevo a temperatura media durante 10 minutos con la vainilla, la piel de naranja-limón y la canela. Después de la cocción pasamos por un colador para eliminar impurezas.
9. Ponemos la cazuela con la leche a fuego lento, añadimos la mezcla de crema de huevo, azúcar y harina. Removemos continuamente con una cuchara de madera o unas sin que se formen grumos y cuidando que nunca llegue a hervir. Cuando empiece a espesar retiramos del fuego y continuamos moviendo un minuto más.
10. Llenamos unas cazuelas o cuencos chulos que tengamos por casa. Dejamos que reposen 1/2 hora y luego guardamos en la nevera durante 2-3 horas.
11. Antes de servir la crema catalana quemamos la superficie. Echamos una cucharada de azúcar en la parte superior y quemamos con un soplete de cocina.
12. Se suele servir en cazuelitas de barro, esto de forma tradicional, aunque también puede servirse en distintos platos de postre.

Fuentes bibliográficas

Fuente del texto y el vídeo: <http://www.recetasderechupete.com/receta-de-crema-catalana-facil/1313/>

¿QUÉ HABRÍA PASADO SI LOS CONQUISTADORES Y LOS INDÍGENAS HUBIERAN DISCUTIDO LA SITUACIÓN?

KATA VIOLA GERGELY¹

Nivel	B1-B2, C1
Contenidos (léxico, gramatical, funcional)	<ul style="list-style-type: none">✓ Conocimientos culturales/históricos✓ Expresiones utilizadas en un debate / en una presentación
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Expresarse en un debate✓ Aprender el mecanismo de un debate✓ Ser capaz de elaborar y categorizar información
Destrezas que predominan	<ul style="list-style-type: none">✓ Expresión oral, comprensión auditiva, expresión oral y escrita, pensamiento lógico
Organización	<ul style="list-style-type: none">✓ En grupos de 4 o 5 personas y en dos grupos grandes
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none">✓ Carteles, vídeos

Desarrollo de las actividades

Esta propuesta contiene distintas actividades y tareas que pueden ser realizadas en distintas clases. Se sugiere seguir el siguiente orden de las tareas:

- Primera clase: Carteles basados en videos sobre el tema
- Segunda clase: Presentación con el método jigsaw
- Tercera clase: Presentación a los demás, concurso de detalles
- Cuarta clase: el debate

Actividad 1. Primera clase

- Antes de la clase los alumnos se dividen en cuatro grupos y cada uno recibe un vídeo sobre el descubrimiento y la conquista
- En clase, los grupos de alumnos tienen que crear un cartel sobre el contenido del vídeo y sus conocimientos
- Pueden usar: dibujos, fotos impresas, teléfono móvil
- Junto con el cartel planifican la presentación del vídeo (siguiente clase)

Actividad 2. Segunda clase

- Primera tarea: presentación

¹ Estudiante del Programa de Formación del Profesorado. Las actividades se presentaron en el *Curso optativo. Civilización y cultura. Interculturalidad en la clase de ELE* (año académico 2016/2017).

- Los estudiantes se dividen en grupos de manera que los miembros de un grupo no tengan los mismos carteles (lo mejor es si los cuatro miembros tienen los diferentes carteles de los cuatro vídeos)
- Los miembros presentan sus carteles a los demás en el grupo
- Segunda tarea:
 - Como consecuencia de la actividad anterior, los grupos hacen una línea de tiempo de los acontecimientos en orden cronológico añadiendo los detalles relevantes desde su punto de vista
- Deberes: buscar detalles y curiosidades del tema

Actividad 3. Tercera clase

- Primera tarea: presentación
 - Los grupos les presentan sus líneas de tiempo de acontecimientos a los demás
- Segunda tarea: concurso de detalles
 - Cada grupo menciona 2 curiosidades o detalles sobre el descubrimiento y la conquista de América
 - El grupo que queda como último con más curiosidades gana

Actividad 4. Cuarta clase

- Los estudiantes forman dos grupos: el primer grupo representa a los conquistadores, el segundo grupo representa a los indígenas
- El profesor/ la profesora participa en el debate como moderador
- Ambas partes tienen 4 minutos para prepararse en cada sección
- El objetivo es llegar a un compromiso

Fuentes bibliográficas

Fuente de los vídeos utilizados:

- El Descubrimiento de América | Vídeos Educativos para Niños:
<https://www.youtube.com/watch?v=1Vgp46FTIAc>
- El Descubrimiento de América: https://www.youtube.com/watch?v=UY3o4NjCE_0
- La conquista de America:
<https://www.youtube.com/watch?v=ODMKDWymITY>
- Conquista de América:
<https://www.youtube.com/watch?v=4fqPfQSvKxE>

TODO LO QUE CURSO EN ESTE CURSO

ELIZA DUPÁK¹

Nivel	A2-B1
Contenidos (léxico, gramatical, funcional)	✓ Vocabulario relacionado con las asignaturas escolares
Objetivos	✓ Aprender léxico, descripción ✓ Formular opinión, argumentar
Destrezas que predominan	✓ Comprensión lectora ✓ Expresión oral
Organización	✓ En parejas / toda la clase / trabajo individual
Materiales necesarios	✓ Tarjetas, texto, pizarra interactiva

Desarrollo de la actividad

1. Primero, los alumnos forman parejas, y cada pareja recibe tarjetas con imágenes que representan las asignaturas y sus nombres. Tienen que emparejarlas de manera que uno de ellos tiene sólo las fotos, el otro los nombres. Tienen que hacer preguntas al otro de manera que la respuesta sea el nombre de la asignatura. Solo entonces pueden formar una pareja con las tarjetas.
2. A continuación, los alumnos reciben el texto breve sobre las asignaturas, donde tienen que emparejar las preguntas con las respuestas. También se puede hacer una mini-entrevista entre las parejas utilizando las mismas preguntas.
3. Si tenemos pizarra interactiva, podemos hacer un ejercicio con toda la clase agrupando los adjetivos positivos y negativos para repararlos, preparándonos, así, para el ejercicio oral. Si no la tenemos, imprimimos la tarea. Los alumnos forman opiniones individualmente sobre las diferentes asignaturas escribiendo tres frases.
4. La última tarea consiste en interpretar una situación en parejas donde los alumnos tienen que argumentar a favor y en contra de ciertas asignaturas.

Actividad 1.

Posibles preguntas sobre las asignaturas:

- ¿Cuál es tu asignatura preferida?
- ¿Qué clase tienes después de esta?
- ¿Cuál es tu primera clase hoy?
- ¿Cuál es tu tercera clase el jueves?

Actividad 2.

Pon las preguntas en el espacio correcto:

- a) ¿Qué opinas de las matemáticas?
- b) ¿Qué asignaturas estudias?
- c) ¿Cuál es tu asignatura preferida?
- d) ¿Por qué decidiste estudiar ciencias?

¹ Estudiante del Programa de Formación del Profesorado. Las actividades se presentaron en el *Curso optativo. Civilización y cultura. Interculturalidad en la clase de ELE* (año académico 2016/2017).

Alberto: Hola Alicia. 1 _____

Alicia: Pues estudio matemáticas, ciencias, inglés, español, dibujo, educación física, religión, informática, historia, geografía y trabajos manuales.

Alberto: No está mal. 2 _____

Alicia: Prefiero el inglés porque lo encuentro bastante fácil y pienso que la profesora enseña muy bien. Sin embargo, hubiera preferido estudiar informática porque en mi opinión sería muy útil para el futuro.

Alberto: 3 _____

Alicia: No me gustan las matemáticas porque diría que son aburridas y muy difíciles. Además, las matemáticas no se me dan bien. Desde mi punto de vista, la historia es más divertida que las matemáticas o el dibujo.

Alberto: 4 _____

Alicia: Decidí estudiar ciencias porque las encuentro muy interesantes y porque quiero ser veterinaria. Me encantan los animales.

Actividad 3.

Haz una lista de las palabras positivas y de las palabras negativas:

difícil, lo peor, fácil, divertido, imposible, absurdo, creativo, pésimo, útil, lo mejor, fenomenal, inútil, fascinante, interesante, emocionante, aburrido

Positivo	Negativo

¿Cuál es tu asignatura preferida? ¿Por qué?

Odio			
No me gusta			
Detesto			
Me encanta	ASIGNATURA	porque es	ADJETIVO
Me interesa			
No aguanto			
No me importa			

Actividad 4.

Interpretad la siguiente situación en parejas.

PADRE/MADRE: hace un año abrieron en tu ciudad un colegio especial que hace posible que los alumnos elijan las asignaturas que quieren estudiar. Todavía no hay mucha opinión pública sobre la escuela, pero te gusta mucho este espíritu de libertad y has decidido llevar a tu hijo/hija a este colegio. Sin embargo, a la hora de discutir qué asignaturas debería estudiar, tenéis opiniones bastante diferentes. Trata de convencer a tu hijo/hija de que elija las asignaturas que tú piensas que le serán más útiles en la vida.

HIJO/HIJA: hace un año abrieron en tu ciudad un colegio especial que hace posible que los alumnos elijan las asignaturas que quieren estudiar. Tus padres creen que aquí recibirás una buena formación de espíritu libre. Sin embargo, a la hora de discutir qué asignaturas deberías estudiar, no estás de acuerdo con tu padre/madre. Trata de explicarle cuáles son las asignaturas que más te gustan y justifica tu elección para que puedas convencer a tu papá/mamá.

Suplementos

	lengua castellana		las matemáticas
	inglés		dibujo/plástica
	ciencias naturales		trabajos manuales
	latín		historia
	ciencias sociales		educación física
	música		informática
	alemán		ciudadanía y filosofía
	religión		geografía
	francés		

Fuentes bibliográficas

Textos e ideas adaptados de: <http://languagesresources.co.uk/home/spanish-school/>

EL INSTITUTO DEL FUTURO

ELIZA DUPÁK¹

Nivel	A2-B1
Contenidos (léxico, gramatical, funcional)	✓ Vocabulario relacionado con la descripción de un centro educativo
Objetivos	✓ Aprender léxico ✓ Descripción y presentación ✓ Uso del futuro simple
Destrezas que predominan	✓ Expresión escrita ✓ Expresión oral
Organización	✓ En parejas / toda la clase / en grupo
Materiales necesarios	✓ esquema preparado

Desarrollo de la actividad

1. Primero, los alumnos ven una lista de frases. Tienen que decidir si se refieren al presente o al futuro. Después en parejas escriben 5 frases sobre los colegios del futuro apoyándose en un esquema. Mientras hacen el ejercicio, podemos ampliar el vocabulario sobre el tema.
2. A continuación, los alumnos forman grupos. Imaginan que están en 2150. Tienen que preparar un plan para fundar un colegio (el colegio del futuro). Para facilitar la ejecución de la tarea, incluimos unas pautas. Luego lo presentan.

Actividad 1.

Identifica los verbos de las frases. ¿Presente o futuro?

- En mi colegio **tenemos** una biblioteca enorme.
- No **será** obligatorio llevar uniforme.
- En la biblioteca **no habrá** tantos libros. Habrá tecnología punta y muchos ordenadores.
- Los alumnos **van** a clase de lunes a viernes.
- En el instituto **nos enseñan** música rock. ¡Es guay!
- Los alumnos **tendrán** la oportunidad de hacer viajes de estudio por todo el mundo.
- Los alumnos **aprenderán** a esquiar en el cole.
- En el colegio **hay** un salón de actos fantástico y todos aprenden a bailar.

Actividad 2.

En parejas: escribe 5 frases sobre los colegios del futuro apoyándote en el siguiente esquema:

En el colegio del futuro

(no) habrá

(no) tendremos

¹ Estudiante del Programa de Formación del Profesorado. Las actividades se presentaron en el *Curso optativo. Civilización y cultura. Interculturalidad en la clase de ELE* (año académico 2016/2017).

El colegio del futuro

(no) tendrá

En el colegio del futuro

(no) podrás

(no) deberás

(no) será obligatorio

Los alumnos irán al cole...

Actividad 3.

Proyecto: Estamos en 2150

En grupos podéis preparar un plan para fundar un colegio.

Pensad en:

- un nombre
- el tipo de centro
- los horarios
- las asignaturas
- las instalaciones/los servicios
- las actividades
- la comida que se ofrece en la cantina
- las características de los profesores
- la evaluación

Claves

Soluciones posibles para la Actividad 2:

En el colegio del futuro (no) habrá / (no) tendremos

El colegio del futuro (no) tendrá

- aulas grandísimas
- una sala de juegos interactiva
- una piscina olímpica
- una pista de esquí
- un gimnasio súper grande
- alumnos de todo el mundo
- robots en vez de profes
- tecnología punta
- ordenadores
- cuadernos y libros
- viajes de estudios por todo el mundo

En el colegio del futuro (no) podrás / (no) deberás / (no) será obligatorio

- llevar uniforme
- escuchar podcasts de las clases...

Los alumnos irán al cole

- todos los días
- solamente tres días a la semana...

Fuentes bibliográficas

C. Chamorro, M. Martínez N. Murillo, A. Sáenz (2010): Todas las voces (B1): Curso de cultura y civilización. Difusión, Barcelona.

Martínez & Ordeig (2007): Práctica tu español. Las expresiones coloquiales. SGEL, Madrid.

Textos e ideas adaptados de:

<http://languagesresources.co.uk/home/spanish-school/>

Fuente de las imágenes:

<http://pixabay.com>

EDITA:

Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30-34.
www.hispanisztikaszeged.hu

COPYRIGHT DE LA PRESENTE EDICIÓN:

Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged

COPYRIGHT:

Los autores

FECHA:

2018

ISSN: 2559-8309