

LONDRES, 21 DE JUNIO DE 2011

I ENCUENTRO PARA PROFESORES DE CENTROS UNIVERSITARIOS Y DE CENTROS FORMADORES DE ELE

13

**JULIO
DICIEMBRE
2011**

ORGANIZADORES

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN EL
REINO UNIDO



EUROPEAN BUSINESS SCHOOL LONDON



INSTITUTO CERVANTES LONDRES



LONDON SCHOOL OF ECONOMICS



PARTICIPANTES



BIRKBECK UNIVERSITY OF LONDON



CITY LIT



GOLDSMITH UNIVERSITY OF LONDON



IMPERIAL COLLEGE OF LONDON



INTERNATIONAL HOUSE LONDON



KING'S COLLEGE LONDON



LONDON METROPOLITAN UNIVERSITY



QUEEN MARY UNIVERSITY OF LONDON



ROEHAMPTON UNIVERSITY OF LONDON



UNIVERSITY OF GREENWICH



UNIVERSITY OF PLYMOUTH



UNIVERSITY OF WESTMINSTER

ÍNDICE

Presentación

MARTÍNEZ GILA, PABLO

INSTITUTO CERVANTES DE LONDRES

5

CONFERENCIAS

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, JESÚS

CONSEJERO DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN LONDRES

El concepto de la naturalidad en la enseñanza del ELE

9

PROYECTOS Y EFE

COCA, MERCEDES / HERNÁNDEZ MARTÍN, LOURDES / PEÑAS CRUZ, RAFAEL

LONDON SCHOOL OF ECONOMICS

El uso de simulaciones globales: una ONG en América Latina

19

HERNÁNDEZ MARTÍN, LOURDES / MARTÍNEZ SÁNCHEZ, ROSER / PEÑAS CRUZ, RAFAEL

LONDON SCHOOL OF ECONOMICS

Spanish in Motion: un proyecto de acceso a la realidad sociocultural hispana

35

TICS EN CLASE

GONZÁLEZ Y BECERRA, IRIA

IMPERIAL COLLEGE, LONDRES

Recursos multimedia para la creación de materiales de español científico-técnico

50

MELCHOR COUTO, SABELA

UNIVERSIDAD DE ROEHAMPTON

Second Life en el aula de ELE: un tándem virtual

63

DINÁMICAS DE AULA

GALÁN, PEPA

INSTITUTO CERVANTES Y UNIVERSIDAD DE WESTMINSTER

Técnicas teatrales para actividades comunicativas en el aula de ELE

74

LUNA, PALOMA

REGENT'S COLLEGE

Involucreando

79

COMAS-QUINN, ANNA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS, THE OPEN UNIVERSITY, REINO UNIDO

Recursos educativos abiertos para la enseñanza de lenguas 90

DE ANDRÉS MARTÍNEZ, CHELO

PLYMOUTH UNIVERSITY

Growing pains: a proposal to adopt Aula Virtual de Español (AVE) for a blended learning beginners course 105

LALLANA, AMPARO

REGENT'S COLLEGE

Prácticas de colaboración y comunicación mediada por ordenador en la clase de ELE 112

ACTIVIDADES DE CLASE

RÍSQUEZ, SAMUEL

GOLDSMITHS COLLEGE

Cómo trabajar las preposiciones desde un nivel A1 123

GALLARDO, ANTONIO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE IRLANDA EN GALWAY

Aplicación de la película *Los olvidados* de Luis Buñuel en el aula de ELE 130

PRESENTACIÓN
PABLO MARTÍNEZ GILA
INSTITUTO CERVANTES DE LONDRES

U n primer vistazo al panorama del español en el Reino Unido destacaría inmediatamente el hecho de que sólo en el área metropolitana de Londres se pueden contar más de veinte instituciones relacionadas de alguna manera con la enseñanza de español entre centros universitarios y centros con cursos específicos para la formación de profesores de ELE. Este panorama implica un número nada desdeñable de docentes implicados en la tarea diaria de organizar e impartir cursos de español a adultos, con una más que probable coincidencia en inquietudes y propuestas prácticas en campos tales como los enfoques metodológicos, la evaluación o la investigación en el aula.

Una mirada algo más atenta se centraría en otro aspecto que en gran medida contrasta con un panorama docente tan amplio: las escasas posibilidades que tienen los profesores de todos estos centros para compartir sus experiencias y propuestas. Sorprende al observador ajeno el hecho de que el español en el Reino Unido siga en gran medida ligado a un hispanismo que sí dispone de asociaciones, jornadas, congresos y de un merecido reconocimiento internacional y no exista una asociación de profesores de ELE que aglutine de similar modo la colaboración y el intercambio entre los profesionales de la enseñanza de español y de la formación de profesores. Sorprende aún más en un país en el que se han gestado las principales corrientes metodológicas actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras y en el que, si hacemos caso a las estadísticas, el español es el único idioma cuyo número de estudiantes ha crecido en los últimos años en las enseñanzas regladas.

Este estado de cosas, pues, invitaba a la creación de un espacio y un tiempo propios para que profesores y formadores pudieran intercambiar conocimientos y aprovechar unos las experiencias de los otros. Así, el primer Encuentro de profesores de universidades y formadores de Londres tuvo lugar en Regents College en junio de 2011 y contó con la presencia de cerca de cien profesores. Es obligado destacar que para que este primer Encuentro fuera posible ha sido fundamental la iniciativa de Lourdes Hernández, profesora de LSE y el apoyo recibido desde la Consejería de Educación y muy especialmente de su Consejero, Jesús Fernández. Y, durante el todo este proceso, han sido igualmente claves el entusiasmo (y el tiempo dedicado) de las coordinadoras de los equipos docentes de español de la London School of Economics y de Regent's College, Mercedes Coca y Amparo Lallana y el trabajo de Gilberto Terente desde la Consejería de Educación.

Nuestra convicción inicial de que tantos profesionales de la enseñanza de ELE con una sólida formación es sin duda una fuente muy interesante de proyectos y propuestas para el aula queda muy bien reflejada en el contenido de estas páginas. Llama en primer lugar la atención el número de trabajos relacionados de alguna manera con el empleo de las TICs como recurso didáctico en ámbitos muy diversos: la comunicación en tándem a través de Second Life (Sabela Melchor de la Universidad de Roehampton), un modelo de intercambio con alumnos de la Universidad de Cádiz y, al mismo tiempo, una investigación sobre cómo este tipo de alternativas incide favorablemente en el nivel de ansiedad de los estudiantes; el empleo de *youtube* y la plataforma en línea de la UNED para la enseñanza de español con fines específicos en el ámbito de la ciencia y la técnica (Iría González de Imperial College;); el desarrollo del aprendizaje colaborativo a través de la comunicación no sincrónica entre alumnos en entornos de aprendizaje virtual (Amparo Lallana de Regent's College;); o la introducción de la plataforma virtual AVE de enseñanza de español a distancia para el trabajo independiente de los estudiantes (Chelo de Andrés de la Universidad de Plymouth.)

En todos estos trabajos sus autores destacan el hecho de que las TICs no son sino un recurso más para desarrollar la autonomía de los alumnos y, sobre todo, aumentar su motivación en el proceso de aprendizaje, un aspecto este, el afectivo y sus distintas proyecciones para lograr mayor implicación del alumno, destacado en prácticamente todos los artículos. Así, un equipo de profesores describe un interesantísimo modelo de simulación global –la creación de una ONG– y su proyección para el desarrollo de lenguajes especializados del mundo de las ciencias políticas, sociales y económicas (Mercedes Coca, Lourdes Hernández y Rafael Peñas de LSE); y otro equipo del mismo centro presenta un proyecto basado en la proyección y explotación de películas documentales como instrumento de aprendizaje de español y sobre la realidad hispana fuera del aula (Lourdes Hernández, Rafael Peñas y Roser Martínez de LSE.)

Dentro del apartado de recursos didácticos, Antonio Gallardo propone una secuencia de ejercicios para trabajar en clase contenidos culturales y, en concreto, con la película *Los olvidados* de Buñuel. Y dos profesoras describen actividades que inciden directamente en el desarrollo de la comunicación en el aula: la escritura y la lectura colaborativas en un intento de fomentar en clase estrategias que, en opinión de la autora, el uso de nuevas formas de comunicación está limitando en los estudiantes (Paloma Lago de Regent's College;); y la puesta en práctica de manera consciente y programada de técnicas del teatro por parte del profesor partiendo de la premisa de que la clase es siempre escenario de continuas representaciones teatrales en el intento cotidiano de generar comunicación entre sus participantes (Pepa Galán del Instituto Cervantes y Universidad de Westminster.)

Dos artículos plantean, desde ámbitos distintos, un análisis del lenguaje con propuestas concretas que tienen un efecto directo en la enseñanza: Samuel Rísquez (Goldsmiths College) hace al final de este volumen una propuesta didáctica basada en el enfoque léxico y la gramática cognitiva que analiza el significado intrínseco de

algunas preposiciones (*a, en, por...*) y cómo presentarlas en los primeros estadios de aprendizaje. Y, por último, en el trabajo que abre estas páginas, Jesús Fernández (Consejería de Educación en Reino Unido) reflexiona sobre los elementos que entran en juego para definir la naturalidad en la producción oral de un hablante nativo más allá de la corrección gramatical, el acento o la selección léxica. Se detiene, sobre todo, en analizar elementos pragmáticos y discursivos en los que suele hacerse mucho menos hincapié en el diseño de programaciones.

Los organizadores de este I Encuentro queremos agradecer a todos los participantes su dedicación y sus propuestas, y muy especialmente a los autores presentes en las páginas que siguen por su contribución para que la edición de estas actas haya sido posible.

Las presentaciones y los materiales que se emplearon durante el Encuentro, así como la información actualizada sobre futuras jornadas, están disponibles en <http://encuentroelelondres.wordpress.com>

conferencias

JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN REINO UNIDO
EL CONCEPTO DE NATURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

UN CAFÉ

Pedir un café es uno de los actos comunicativos más sencillos en los que uno puede pensar. Sin embargo, cuando uno lo hace en otra lengua puede no serlo tanto. Imaginemos la siguiente situación: un joven estudiante norteamericano entra en una cafetería en Madrid, se acerca a la barra y le dice al camarero *Señor, por favor ¿Puedo tener un café con leche?* Al lado, una joven profesora de español como lengua extranjera le escucha y piensa para sí: *Bueno, la verdad es que desde un punto de vista gramatical nada se le puede objetar. Ha conjugado bien el verbo, no hay ningún error en el género, la sintaxis es impecable, pero..., pero ningún hablante nativo del español pide un café así. Para empezar, el uso de "señor" es más que sospechoso. Nadie llama al camarero "señor". La verdad es que la manera de abordar a alguien requeriría toda una tesis doctoral. "Eh, oiga, oye, por favor...", pero "señor", no, "señor" no suena natural en este contexto. Vamos a dejar pasar el "por favor". No es que se use mucho, pero tampoco vamos a negar que hay españoles educados y usuarios habituales de las fórmulas de cortesía. Además, otros hablantes nativos de español de otros países sí son de hecho más proclives a ellas. Lo que no encaja para nada es "¿Puedo tener un café con leche?" Eso sí que ya no puede ser. Un español habría tenido diferentes opciones: "Un café con leche / Ponme un café con leche / ¿Me pones un café con leche? / ¿Me das un café con leche?" Todas estas opciones pueden ir con o sin favor... Incluso si nuestra profesora está versada en variantes dialectales podría añadir "¿Me regala un café con leche?", que sin duda sorprendería en Madrid, pero no en Bogotá. Lo curioso del caso es que al camarero no parecen importarles todas estas disquisiciones mentales de nuestra docente, porque, en efecto, al poco rato, le sirve a nuestro estudiante, sin mediar palabra, una taza de café con leche.*

ALGUNOS CONCEPTOS

Las dificultades de nuestro estudiante muestran un sencillo ejemplo de lo complejo que resulta dominar una lengua extranjera y de expresarse como un hablante nativo. En este sentido, la poesía, con su gran capacidad de síntesis, de expresividad y de

agudeza, puede ser mucho más elocuente para resumirlo. Valgan los siguientes versos para dar fe de ello¹:

*Asombróse un portugués
de ver que en su tierna infancia
todos los niños en Francia
supiesen hablar francés.
"Arte diabólica es"
dijo, torciendo el mostacho,
"que para hablar el gabacho
un fidalgo en Portugal
llega a viejo y lo habla mal;
y aquí lo parla un muchacho.*

En efecto, cualquier niño de entre tres y cuatro años domina su lengua materna (o lenguas maternas) con una facilidad pasmosa, a una edad en la que cualquier otra actividad mental –realizar operaciones elementales de aritmética– o psicomotriz –atarse los zapatos– resulta difícil o sencillamente imposible. Por supuesto, que según se vaya haciendo mayor adquirirá nuevo vocabulario y nuevas estructuras sintácticas, pero, sin duda, cualquier adulto no hablante nativo de esa lengua se cambiaría por él en lo que a dominio de la misma se refiere. Para los adultos, el aprendizaje resulta laborioso, difícil, generalmente no solo no tan exitoso como el de los niños –los casos de aprendices de lenguas extranjeras que pasan por hablantes nativos son excepcionales- sino muy frecuentemente bastante fallido. A pesar de la instrucción académica, de las explicaciones de los profesores, de la mayor capacidad intelectual, incluso de la práctica de años, los adultos difícilmente alcanzan la competencia de un nativo y presentan en sus producciones errores, algunos de los cuales parecen fosilizados e inmunes a cualquier intento de corrección. Cuántos profesores de español, por ejemplo, no se han desesperado intentando impedir que sus alumnos digan **un otro* o **gracias para todo*. Comúnmente, la explicación que suele escucharse es que los niños lo absorben todo como una esponja; una esponja, presumiblemente mucho menos absorbente con la edad. Desgraciadamente, pese a la consistencia viscosa del cerebro, estamos muy lejos de saber cómo se las arregla para impregnarse de verbos, sustantivos, construcciones de relativo, paradigmas verbales, etc. o por qué esa propiedad para empaparse del lenguaje va decreciendo con los años. Sea como fuere, con objeto de establecer algunas coordenadas que permitan regular el complejo proceso de la adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras, los estudiosos del campo han ido echando mano de algunos conceptos, muchas veces más intuitivos que fáciles de definir. Así por ejemplo, surgió en inglés el término *proficiency*, cuya traducción al español más aproximada es *dominio*, aunque la equivalencia no es exacta. El progreso del alumno puede medirse en niveles o grados de dominio (sean los seis del Marco Europeo de Referencia, los nueve establecidos por el Consejo Americano de Profesores de Lenguas Extranjeras ACTFL o por cualquier otro baremo). El listón más alto se denomina justamente en inglés *proficiency* –véase, por

¹ El autor, quien escribió estos versos en la segunda mitad del XVIII, es Nicolás Fernández de Moratín, padre del famoso dramaturgo Leandro Fernández de Moratín.

ejemplo, el famoso *Cambridge Certificate of Proficiency in English*. La calibración de este nivel de dominio se hace actualmente con base en los llamados *can-do statements*, esto es, lo que el aprendiz es capaz de hacer lingüísticamente. Con todo, no está claro hasta qué punto este nivel debe ser equivalente al de un nativo. La percepción es –como en los límites matemáticos– que debe aproximarse, aunque raramente se alcance ese punto de destino. Se habla también de fluidez, generalmente referida a la producción oral espontánea, y entendida como la capacidad de que el flujo de habla sea constante e ininterrumpido. Intuitivamente, no resulta difícil distinguir entre la falta de fluidez de un aprendiz de lenguas extranjeras, y el ritmo premioso de algunos hablantes nativos. Sistematizar esta distinción, sin embargo, dista de estar establecido. Otros conceptos como el de gramaticalidad y adecuación parecen, al menos en principio, más claros. La distinción entre secuencias gramaticales y agramaticales es parte de la competencia del hablante nativo, y la labor del profesor de lenguas extranjeras es muy frecuentemente la de corregir los errores derivados de no respetar paradigmas, estructuras o diferencias semánticas con incidencia gramatical. En el caso del español como lengua extranjera, hay todo un repertorio de zona minada que incluye, entre otros, el género de las palabras, la conjugación verbal, el uso de los tiempos y los modos verbales, la diferencia entre *ser* y *estar*, los distintos usos de las preposiciones, etc. Por lo que se refiere a la adecuación, el desarrollo de la pragmática lingüística y su subsiguiente traslación a la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras con el desarrollo de repertorios de funciones comunicativas, puso de manifiesto cómo una determinada estructura puede ser perfectamente gramatical, y, sin embargo, inapropiada para realizar una función comunicativa determinada en un contexto dado. El ejemplo con el que iniciábamos este trabajo es una muestra de ello. Nada hay de agramatical en *¿Puedo tener un café con leche?*, pero, como apuntábamos, ningún hablante nativo pide cafés de esta manera. Las peticiones en español –a diferencia de lo que sucede en inglés, no en vano es este un caso de transferencia negativa– no se hacen nunca con esta estructura. Los exponentes varían en función del objeto de la petición: si es una bebida o una tapa en un bar, como señalábamos antes, basta con enunciar lo que se desea sin más o utilizar una interrogativa o un imperativo con *poner*; si se trata de una comida el exponente anterior no es descartable, pero es también posible utilizar el verbo *querer* bien en presente, bien en imperfecto si se quiere añadir cortesía *Quiero / quería unos macarrones de primero y una chuleta de ternera de segundo*; si lo que se desea es comprar, pongamos por caso, una camisa, el exponente anterior con *querer* es más que aceptable, aunque hay otras opciones como interrogativas con *tener*, afirmativas con *buscar*, etc. *Quería una camisa azul / ¿Tienes camisas de cuadros? / Estoy buscando una camisa que vaya bien con este traje*.

Al igual que en el nivel gramatical, el nivel pragmático es muy susceptible a las transferencias negativas de la lengua materna. Si antes veíamos un caso del inglés, podemos referirnos ahora a un ejemplo en alemán. Supongamos que a un estudiante alemán, que vive con una familia española, le preocupa el mal aspecto, la mala cara, de uno de los hijos de esta familia y le dice *¿Qué te falta?* Es probable que esta pregunta suscite unos momentos de duda y que, quizá finalmente, reciba una contestación del

tipo *Tengo gripe, me duele la cabeza, no me encuentro bien...* La razón por la que la pregunta ha sido formulada de esta manera es porque en alemán, en un contexto equivalente, el estudiante hubiera dicho *Was fehlt dir?* Literalmente *¿Qué te falta?* En español, obviamente, no utilizamos este verbo. Lo normal, lo natural hubiera sido decir *¿Qué te pasa?* *¿Te encuentras bien?*

Y no solo se trata de ajustar los exponentes a las funciones. En otros casos, otros factores pragmáticos como el grado de lo que en inglés se conoce como *indirectness*, esto es, de lo directo o indirecto que se es en la formulación de una función comunicativa incide igualmente en la mayor o menor naturalidad de una expresión. Una estudiante norteamericana me contaba en cierta ocasión una anécdota que le había llamado muchísimo la atención a este propósito. Un conferenciante había empezado su charla sin que al parecer el micrófono estuviera encendido o funcionase. Alguien en la parte de atrás de la sala gritó con voz potente y exigente *No se oye*. A ella le pareció una falta de educación mayúscula. No se hubiera imaginado un equivalente tal en su lengua. En efecto, formulaciones tan directas como esta, o como, por ejemplo, responder a la pregunta *¿Quién?* enunciada a través de un portero automático con un sonoro *Abre* o utilizar de manera constante el imperativo para llevar a cabo peticiones *Mamá, hazme un bocata, Dame un boli, Trae eso*, etc. llaman poderosamente la atención de los anglohablantes. La relación entre solidaridad y respeto cae del lado de la solidaridad en español y permite un acceso más directo; en inglés, en cambio, tiende a inclinarse más del lado del respeto, de la cortesía, y exige una aproximación más indirecta. Ni que decir tiene que, por esta razón, los españoles damos una impresión de brusquedad al hablar inglés, y los anglohablantes pueden resultar empalagosos al expresarse en español.

A veces, incluso, las diferencias pueden ser aún más sutiles. Como ha señalado D. Koike (1994) en relación con las sugerencias y peticiones en español y en inglés, la aparente correspondencia

¿Por qué no...?	Why don't you...? / Why not...?
¿No deberías...?	Shouldn't you...?
¿No has pensado en...?	Haven't you thought about... / considered...?

no lo es tal, ya que mientras que en español las interrogativas negativas pueden ser interpretadas como sugerencias, en inglés la misma estructura tiene una fuerza mayor que va más allá de una sugerencia cortés y que puede implicar incluso una cierta crítica. Por tanto, el equivalente en inglés de las interrogativas negativas sería las meras interrogativas. *¿No has pensado leer ese libro* equivaldría a *Have you thought about reading this book?* y no a *Haven't you thought about reading this book?*

NATURALIDAD POR EXCESO

En el proceso de inmersión en la nueva lengua, los aprendices suelen prestar especial atención a aquellos elementos sobresalientes o destacados en lo que ellos entienden que es la parte más idiomática de la misma. A su juicio, sazonar su producción de estos elementos dará un toque de naturalidad a su producción. Al fin y al cabo solo están imitando, aunque, habría que decir que con desigual fortuna muchas veces. Suele ponerse como ejemplo en este sentido la falta de naturalidad en el uso de tacos o expresiones malsonantes. Es cierto que en el registro coloquial los españoles somos muy dados a espolvorear nuestro discurso con este tipo de palabras. Y no lo es menos que, por lo general, suenan muy poco naturales en la boca de los hablantes no nativos de español. Las razones para esta percepción son diversas. En primer lugar, si el acento extranjero supone ya de por sí un extrañamiento respecto de la naturalidad, en el caso de los tacos, al alterar su forma fónica, desdibuja completamente su intención expresiva y acaba convirtiéndolos en cómicos. En segundo lugar, tanto los tacos como las expresiones coloquiales exigen una relación especialmente próxima entre los interlocutores, lo cual no siempre es la norma en el caso de estudiantes extranjeros. En tercer lugar, palabras tan idiosincrásicas de la lengua resultan especialmente chocantes combinadas con una producción con errores o no natural en otros niveles del lenguaje, como cuando un alumno mío, molesto porque la venida de su novia le dificultaba otras aventuras, me dijo *No quiero que mi novia viene, coño*.

Pero no hay que ir a los extremos para encontrar estas distonías. Un ejemplo que me ha llamado repetidamente la atención en mis años de docente de español como lengua extranjera ha sido el uso inadecuado de *es que*. Esta fórmula introductoria de justificaciones es tan abundante en la producción de los nativos, que no sorprende que entre en el radar de los aprendices, y que estos, en su afán por parecer autóctonos, acaben utilizándolo en exceso y cuando no procede. Ejemplos como:

A [hablante nativo]: ¿*Tienes fuego?*

B:[hablante extranjero]: *Es que no fumo*

llaman la atención porque el hablante extranjero está, por así decirlo, sobrejustificándose. Los usos de *es que* han sido bien descritos por M. España Villasante (1996). Básicamente, en afirmativa *es que* sirve como introductor de una justificación o excusa de un desacuerdo *Es que el PIB no es ese*; de un rechazo *Es que están unos primos en casa; si no, me quedaba*; de una petición, por ejemplo, a propósito del ejemplo propuesto, el hablante A podría decir *¿Tienes fuego? Es que me he dejado el mechero en el coche*; de un acto de habla: A: *¿Abren los domingos?* B: *Sí* A: *Es que en España, no* [*es que* justifica el haber realizado la pregunta]; de un estado de cosas: A: *No me funciona el ordenador bien* B: (Eso) *es que va a tener un virus*. En forma interrogativa, *es que* puede indicar pregunta sobre la causa de algo *¿Es que vas a cerrar?*; queja o reproche *¿Es que te vas a ir sin mí?*; o pregunta de la que se presupone la respuesta *¿Es que te has echado novio?* En el ejemplo en cuestión, habría sido necesario empezar con una negación *No, no tengo* y, a partir de ahí, podría quizá haberse justificado el estado de cosas con *es que*, "*No, no tengo. Es que no fumo*". Hacerlo directamente resulta forzado.

PEQUEÑAS GRANDES PALABRAS

Si en la década de los setenta y parte de los ochenta, la pragmática nos abrió los ojos al mundo de las funciones comunicativas del lenguaje y al lenguaje como una herramienta para hacer cosas; los ochenta y los noventa fueron el periodo en el que el análisis del discurso nos puso sobre la pista de unas pequeñas grandes palabras cuya presencia o ausencia incide notablemente en la naturalidad de lo enunciado. Nos referimos, obviamente, a los marcadores u operadores del discurso. Palabras como: *pues, por cierto, a todo esto, además, encima, aparte, es más, entonces, o sea, en cualquier caso, total, en el fondo, hombre, mira, oye, ya, etc.*, etc. constituyen una clase heterogénea de elementos con funciones de muy diverso tipo, cuyo denominador común parece estar en situarse en un nivel supra-oracional. Desde la perspectiva que nos ocupa, estos elementos están muy presentes en el lenguaje oral, muchos de ellos especialmente también en un estilo coloquial, tanto en la conversación como en narraciones, descripciones, argumentaciones, etc. Su incorporación al lenguaje de los aprendices no es sencilla, pero su ausencia le confiere uno tono libresco, poco natural, demasiado formal. Como un ejemplo vale más que mil explicaciones, el siguiente diálogo puede ilustrarnos el contraste:

DIÁLOGO A	DIÁLOGO B
JESÚS. Iba yo conduciendo por la entrada de Madrid por la A3 en el carril del medio de los tres que tiene, viene un coche por detrás y me da las luces. ANDONI. ¿Te da las luces? JESÚS. Sí. Y me digo por qué me da las luces si me puede adelantar por el carril de la izquierda. ANDONI. Ya. JESÚS. Me adelanta, y cuando se pone delante de mí, le doy unas ráfagas también. ¿Por qué me tiene que dar las luces? Y ¿sabes lo que pasó? ANDONI. ¿Qué? JESÚS. De repente en el parabrisas trasero del coche aparece un letrero luminoso que pone "Guardia Civil de Tráfico. Pare". ANDONI. ¿Te pararon? JESÚS. Me pararon y me echó una bronca. Cómo iba a saber yo que era un coche camuflado. Luego sí que me di cuenta de que tenía los cristales tintados. ANDONI. Y te multó. JESÚS. Sí. ANDONI. Te alegró el día la Benemérita JESÚS. Sí.	JESÚS. PUES NADA, RESULTA QUE iba yo conduciendo por la entrada de Madrid, la A3 era, CREO, sí la A3. Iba yo por el carril del medio –había tres carriles ¿NO? uno a mi izquierda y otro a la derecha- y EN ESTO QUE viene un coche por detrás y me da las luces. ANDONI. ¿Te da las luces? JESÚS. Sí. Y yo, PUES, ALUCINANDO, CLARO. Y me digo por qué ESTE me da las luces si me puede adelantar por el carril de la izquierda. IMAGÍNAME. ANDONI. Ya, CLARO. JESÚS. Y me adelanta, y cuando se pone delante de mí, PUES YO, BUENO, PUES le doy unas ráfagas también. ¡NO TE FASTIDIA! A VER por qué me tiene que dar las luces EL TÍO, HOMBRE. Y ¿sabes lo que pasó? ANDONI. ¿Qué pasó? JESÚS. PUES que de repente VA y en el parabrisas trasero del coche EN CUESTIÓN aparece un letrero luminoso que pone "Guardia Civil de Tráfico. Pare". ANDONI. ¡¡OSTRAS!! Y ¿te pararon? JESÚS. CÓMO QUE SI ME PARARON. Me pararon y me echó una bronca EL TÍO, QUE NO VEAS. PERO, cómo iba a saber yo que era un coche camuflado. BUENO, luego sí que me di cuenta de que tenía los cristales tintados. PERO LO QUE MENOS ME IBA A IMAGINAR YO QUE...

	ANDONI. Y te multó, CLARO. JESÚS. VAYA QUE SI me multó. ANDONI. TOTAL QUE te alegró el día la Benemérita. JESÚS. PUES SÍ, NO VEAS.
--	--

Evidentemente, el texto B suena mucho más natural que A; está salpicado de elementos de muy diverso tipo, marcados en negrita, que contribuyen a ello. Aunque no aporten un gran contenido informativo, organizan, modulan y añaden connotaciones al discurso. Veamos algunos casos. “Pues”, por ejemplo, es una palabra de compleja descripción gramatical² y, en consecuencia, de no fácil aprendizaje, y, sin embargo, es omnipresente en la lengua oral y especialmente, como en este texto, coloquial. En el primer caso, *Pues nada, resulta que...*, su uso es de apoyo para iniciar una respuesta, una réplica o, como es el caso en este texto, una anécdota, relacionándola en mayor o menor medida con el discurso anterior. Esa intención narrativa se ve apoyada por *resulta que*, fórmula habitual para introducir este género en la lengua coloquial. El segundo, *y yo, pues, alucinando*, podría interpretarse como indicador de inseguridad o indecisión del hablante, que, en cierta medida, refleja la sensación de desconcierto del narrador ante lo que le está pasando. Algo parecido podría decirse del tercer uso, *pues yo*. El narrador está construyendo su discurso y, a diferencia de lo que sucede en el lenguaje escrito, a veces el pensamiento va más lento que la elocución y son necesarios unos instantes para pensar, para ganar tiempo, para organizar lo que se va a decir a continuación. El cuarto, *bueno, pues* admitiría la interpretación recapitulativa, pone en conexión la información anterior –las ráfagas de luz recibidas- como soporte argumentativo de lo que viene a continuación –las ráfagas de luz emitidas como respuesta. El quinto caso, *Pues de repente* encajaría en el uso de este elemento como apoyo para iniciar una respuesta o una réplica. El sexto y último, *Pues sí*, podría relacionarse también con uso reactivo a preguntas mandatos o afirmaciones, generalmente, aunque no en este caso, contrarios a la presuposición del que pregunta. En este ejemplo, el tono es más de resignación. Muy frecuente es también la presencia de *pero* no tanto como conjunción adversativa entre dos oraciones, sino, como sucede en los dos casos del texto, al comienzo del discurso como conector entre la situación anterior descrita y el texto que introduce. Interesante es también destacar la presencia del grupo interjetivo *vaya que sí...*; la exclamación de asentimiento *claro*, las apelaciones al interlocutor, *que no veas*, etc.

Aunque quizá algunos argumenten que no hay que preocuparse demasiado con la perfección, y dado que es utópico soñar con una competencia nativa, resulta más realista ponerse metas menos ambiciosas, esto no debería impedir que, por un lado, reflexionásemos sobre por qué le es tan difícil al hidalgo portugués aprender francés y, por otro, buscásemos la aplicación que nuestras averiguaciones puedan tener en el plano metodológico.

² Pues puede funcionar como conjunción causal, ilativa y marcador discursivo. Véase RAE (2009) y Bosque y Demonte (1999). Los usos descritos están basados en ambos textos.

NATURALIDAD Y FRECUENCIA

Por último, un aspecto que deberá ser estudiado con atención, especialmente aprovechando el desarrollo de la lingüística de corpus, es la relación entre la naturalidad y la frecuencia. Al analizar los errores en inglés de hispanohablantes, Bartley and Díaz-Negrillo (2010), sugieren una distinción tripartita:

1. Errores de agramaticalidad semántica, esto es de una selección léxica equivocada que dificulta la comprensión del mensaje. El ejemplo que aducen para el inglés es *I was involved by its beauty...*
2. Errores originados por una selección léxica equivocada aunque pueda entenderse el mensaje, así, por ejemplo en, *I wanted five more minutes in bed but I had to get up and start moving. I dressed up, and...* en el que se entiende que se trata de vestirse, aunque el verbo seleccionado significa disfrazarse
3. Errores debidos a la falta de naturalidad de la palabra utilizada. Esta falta de naturalidad se justifica por la baja frecuencia de la misma en un corpus de referencia. Así contrastan *The film had a great success* con *The film was a great success* (respectivamente 2 y 62 apariciones en el British National Corpus) o *It's the perfect place to spend some beautiful days* con *It's the perfect place to spend a few beautiful days* (respectivamente 247 y 1832 apariciones en la página web de Google's BBC).

La inclusión del último tipo es especialmente aguda, ya que no es extraño, por ejemplo, que cuando un hablante tiene una duda sobre la corrección o la naturalidad de una palabra o una secuencia, la introduzca en un buscador para ver si hay ejemplos de ella. Con todo, la frecuencia puede ser un indicador, pero no necesariamente un determinante, dado que un elemento puede ser poco frecuente y, sin embargo, perfectamente natural.

CONCLUSIONES

En sentido laxo, el concepto de naturalidad podría derivarse del conjunto de desviaciones de la norma nativa en los diferentes niveles del lenguaje. El acento extranjero, los errores léxicos y gramaticales, y la falta de adecuación en el nivel pragmático contribuyen, lógicamente, a diferenciar la producción de un hablante no nativo. En un sentido más estricto, la naturalidad, o la falta de la misma, podría circunscribirse a los niveles pragmático y discursivo del lenguaje en la medida en que o bien las funciones comunicativas no son expresadas con los exponentes habituales o lo son con diferente grado de *indirectness* o bien el discurso está falto de aquellos elementos (marcadores discursivos, locuciones interjectivas, exclamativas, etc.) propios

del lenguaje oral y más abundantes aun en el nivel coloquial, de tal suerte que la producción resulta artificiosa o poco natural.

Desde el punto de vista pedagógico, generalmente se presta atención a los errores léxicos y gramaticales, quizá por tradición y quizá también por que son especialmente llamativos. Por el contrario, los problemas resultantes de la falta de adecuación o naturalidad suelen pasar más desapercibidos, probablemente porque no han sido tan tratados en los manuales, y porque no siempre interfieren con la comprensión del mensaje. Sea como fuere, son parte activa del conocimiento y el uso de la lengua, y como tal no pueden ni deben ser ignorados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartley, L.V. y Díaz-Negrillo, A. 2010 "Identificación, descripción y análisis de aspectos no nativos en un corpus de estudiantes hispanohablantes de inglés", *Memorias de la Novena Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática CISCI 2010* (Orlando, 29 junio - 2 de julio, 2010). Orlando: International Institute of Informatics and Systemics, 253-258.

España Villasante, M. 1996 "Aspectos semántico-pragmáticos de la construcción 'es que' en español". *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica* 14, 129-147.

Hightower, H. 1998 *Ponme un café con leche, corto de café. Un análisis intercultural de las estrategias de cortesía del inglés y del español*. Memoria de master inédita. Master de ELE, Universidad de Salamanca.

Koike, D. 1994 "Negation in Spanish and English suggestions and requests: Mitigating effects?". *Journal of Pragmatics* 21, 513-526.

Matte Bon, F. "Implicaciones de un análisis comunicativo en un enfoque grammatical". *Monográficos Marco ELE*, 11, 2010, 83-111.

Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés 1999 "Los marcadores del discurso" `en I. Bosque y V. Demonte 1999 *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 4051-4213.

Real Academia Española 2009 *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

proyectos y efe

MERCEDES COCA, LOURDES HERNÁNDEZ MARTÍN
Y RAFAEL PEÑAS CRUZ
LONDON SCHOOL OF ECONOMICS
EL USO DE SIMULACIONES GLOBALES:
UNA ONG EN AMÉRICA LATINA

SINOPSIS / ABSTRACT

Una ONG en América Latina es un proyecto de simulación global desarrollado por la sección de español del Centro de Lenguas de *London School of Economics* (LSE). El proyecto, creado como parte del programa *Explicis*, reproduce en el aula los procesos y pasos necesarios para la creación de una Organización no Gubernamental (ONG). Los participantes son estudiantes del curso oficial LN122 *Spanish Language and Society*, nivel intermedio (B1-B2). Desde su implementación, esta simulación global ha tenido un importante impacto, como queda reflejado en la valoración de los estudiantes, no solo en la mejora de sus destrezas lingüísticas sino también en su motivación.

INTRODUCCIÓN

Una *ONG en América Latina* es un proyecto de simulación global desarrollado por la sección de español del Centro de Lenguas de *London School of Economics* (LSE). El proyecto reproduce los procesos y pasos necesarios para la creación de una Organización no Gubernamental (ONG)³. Los participantes son estudiantes del curso oficial *Spanish Language and Society*, nivel intermedio (B1-B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas -MCERL-).

Esta simulación global lleva implementándose en LSE desde el año 2008 y nos ha permitido constatar, como señalan Cabré y Gómez (2006: 8), que “el uso de simulaciones globales es uno de los mejores métodos didácticos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los lenguajes de especialidad” al ofrecer un excelente soporte contextual para la puesta en práctica de dichos discursos. Dada la naturaleza de esta universidad en la que trabajamos, centrada en áreas de ciencias sociales, políticas y económicas, la sección de español procura que todos los materiales que produce y los proyectos que realiza contribuyan a familiarizar a los estudiantes con

³ Una Organización No Gubernamental (ONG) es una entidad de iniciativa social y fines humanitarios, independiente de la administración pública y sin afán de lucro. El término ONG fue acuñado por el ECOSOC (Consejo Económico y Social de la Organización de las Naciones Unidas) en el momento de configuración de los diferentes organismos de Naciones Unidas, para distinguirlas de las entidades de representaciones oficiales (Moro, 2009: 27).

el lenguaje académico propio de sus áreas de estudio. El proyecto de simulación ha sido una excelente herramienta para la inmersión en esos lenguajes especializados.

En este artículo se presentará brevemente la institución en la que se enmarca nuestro trabajo, LSE, y su Centro de Lenguas, pues consideramos que es esencial conocer el contexto de la institución a fin de comprender las dinámicas de reflexión que animan todos los proyectos que desarrollamos. Tras definir qué es una simulación global y explicar los beneficios que aporta de forma general, pasaremos a describir y explicar nuestro proyecto, *Una ONG en América Latina*. Para finalizar, ofreceremos la valoración que hicieron tanto estudiantes como profesores sobre la utilización de esta herramienta didáctica como complemento del curso de español *Spanish Language and Society* de nivel intermedio.

1. CONTEXTO DE CREACIÓN DE LA SIMULACIÓN GLOBAL

1.1. ESPAÑOL EN LSE: ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

El Centro de Lenguas de LSE imparte cursos de inglés así como programas de lenguas extranjeras. Aunque LSE no ofrece licenciaturas en filología, los estudiantes pueden estudiar como parte de su licenciatura cursos de alemán, español, francés, ruso o, desde el curso académico 2011-12, chino mandarín. Además de estos cursos, se enseñan once lenguas diferentes en cursos extracurriculares a los que pueden acceder tanto personal y estudiantes de LSE como el público en general.

El Centro de Lenguas de LSE refleja la naturaleza propia de esta universidad, que es una institución especializada en las ciencias sociales, políticas y económicas. Siguiendo esta línea, las diferentes secciones del Centro de Lenguas se centran en la enseñanza de lenguas dentro de esos contextos. El aprendizaje de lenguas de especialidad se ofrece para todos los niveles del MCERL, aunque se integra de diferente forma en los diversos programas de estudio en función del nivel impartido.

Los proyectos de la sección de español, al igual que la elaboración de los programas y la producción de materiales de enseñanza, son el resultado de la reflexión que nace de nuestra experiencia como docentes en LSE⁴.

1.2. EL PROYECTO *EXPLICS* EN EL CENTRO DE LENGUAS DE LSE

*Explics*⁵ fue parte del proyecto Lingua 2 de la Comisión Europea (2005-2009), en el que participaron 16 socios de 12 países diferentes. *Explics* tuvo como principal objetivo

⁴ Para más información sobre los proyectos de la sección de español consultar:
<http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishProjects.aspx>

desarrollar estudios de caso y simulaciones globales en la red así como promover el aprendizaje por tareas. De este modo, buscaba impulsar nuevas vías para potenciar la motivación, tanto de estudiantes como de profesores, para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas así como el uso de aplicaciones multimedia e Internet. Al mismo tiempo, se creaba una amplia gama de recursos para todos los niveles del MCERL.

En este contexto el Centro de Lenguas de LSE desarrolló tres proyectos en tres lenguas: inglés, italiano y español. De acuerdo con el programa de trabajo establecido por *Explics* a la sección de español le correspondió crear una simulación global para un nivel B1-B2 del MCERL.

La simulación global creada, *Una ONG en América Latina*, se integró en el programa del curso de licenciatura, LN122 –*Spanish Language and Society 2* (B1-B2 del MCERL). Este curso tiene 5 horas lectivas semanales durante el año académico que suman, en total, 120 horas. Al proyecto se le dedica una media de 25 horas dentro del aula. Los estudiantes realizan, además, tareas fuera del aula.

El proyecto se inició en 2005 y se desarrolló en tres etapas diferentes:

- Trabajo de investigación, selección del tema y diseño de las tareas (2005-2006)
- Programa piloto (2006-2007)
- Revisión de la simulación global: ajustes y creación de nuevas tareas (2007-2008)

Desde el año 2008, la simulación global es parte esencial de dicho curso.

2. ¿QUÉ ES UNA SIMULACIÓN GLOBAL?

“Una simulación global es un guión o un escenario preconcebido que permite al grupo de estudiantes, en un máximo de 30 por clase, crear un universo de referencia- ya sea éste un bloque de pisos, una ciudad, una isla o un circo, por poner varios ejemplos- para crear personajes y situaciones que simulen todas las funciones lingüísticas necesarias en esa situación. Creando así no solo una situación sino un universo de comunicación”.

Francis Debyser (1996)

⁵ Para más información sobre el proyecto *Explics*, consultar <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/>. Entre octubre 2005 y marzo 2009, *Explics* produjo 33 productos: 17 estudios de caso y 16 simulaciones globales. Los materiales son de libre acceso.

Una simulación global es una actividad que funciona como una plataforma que permite a los estudiantes practicar las destrezas adquiridas en lo que Levine (2004: 27) describe como una comunicación negociada y una interacción significativa. Frente a los juegos de rol tradicionales, la simulación nos ofrece mejores posibilidades de contextualización. Mientras que en un juego de rol tradicional el alumno pretende ser el cliente de un hotel, el participante en una conferencia internacional o un asesor de una multinacional por periodos de tiempo muy cortos, la simulación global sitúa todos esos roles en un contexto común que funciona como un paraguas que los engloba a todos y que se desarrolla a lo largo de una considerable extensión de tiempo. La simulación global se asemeja, por tanto, a “un mosaico que actúa a la manera de un gran marco contextual, en el que el profesor puede insertar múltiples juegos interactivos” (Cabré y Gómez, 2006: 96).

Otra diferencia importante con respecto a los ejercicios de juego de rol es que a los participantes de la simulación global se les pide que piensen y actúen como si estuvieran fuera del aula. Según Levine (2004: 27), toda simulación global debe ser presentada al alumno en un contexto lo suficientemente realista como para que los estudiantes se olviden de que están en una clase de lengua.

Un ejemplo clásico de simulación global es *L'immeuble* (El edificio), diseñado por Francis Debyser en 1980. En este típico y frecuentemente imitado caso de simulación, los estudiantes se convierten en inquilinos de un edificio, teniendo que resolver diferentes tareas tales como negociar los presupuestos y las derramas de la comunidad de vecinos. En todos sus proyectos de simulación, Debyser tenía como objetivo acercar los contextos reales al aula.

Jones (1984: 4), establecería los principios básicos para diseñar una simulación global. 1) Esta debe ser realista, es decir, la situación imita de la forma más próxima posible la misma situación en la vida real. Por tanto, los participantes se sumergen en una situación ficticia pero en la que actúan como si fuera real. 2) La simulación debe crear un entorno en el que se pueda funcionar de una forma segura, es decir, que no tenga efectos reales. 3) La tercera característica mencionada por Jones es que necesita tener una estructura muy clara. Las tareas que componen la simulación no se organizan de forma aleatoria sino que siguen una cronología que copia la realidad. Por poner un ejemplo, si se quiere crear una campaña publicitaria para lanzar un nuevo producto, la simulación global tiene que seguir los mismos pasos y en el mismo orden que los seguiría una agencia de publicidad en la vida real (Gulbahar, 2006).

En 2004, Levine añadió otros dos elementos primordiales para garantizar el éxito de este tipo de proyectos. En primer lugar, debe adoptar un enfoque por tareas que cree un entorno en el que la simulación global se convierta en la realidad misma y en la que, según Levine (2004,28) la comunicación se desarrolle en la lengua meta. Se generarían así situaciones más naturales y “reales” en el aula.

El segundo elemento mencionado por Levine son las llamadas sesiones de *briefing* (información) y *debriefing* (reflexión). Las sesiones de información ofrecen al participante el contenido necesario para entender el contexto en el que tiene lugar la simulación junto con la gramática y el vocabulario necesarios para llevarla a cabo. Las sesiones de reflexión consisten en el análisis que hacen los participantes sobre su proceso de aprendizaje durante la simulación global. Tanto Levine como Jones consideran que ambas sesiones deben tener lugar fuera del entorno de la simulación.

En resumen, la simulación global es una herramienta (Levine, 2004: 28) que pide a los estudiantes completar de forma colaborativa una tarea de amplio alcance temporal organizada alrededor de un único escenario. En el proceso los estudiantes aprenden diferentes aspectos de la cultura y lengua meta. Los conceptos clave son “colaborativo”, “amplio alcance” y “única premisa o escenario simulado”.

3. VENTAJAS DEL USO DE SIMULACIONES GLOBALES

Por todo lo expuesto anteriormente, es evidente que una simulación global puede ser una de las mejores herramientas para enseñar / aprender una lengua.

En los contextos comunicativos tradicionales la necesidad de comunicarse no proviene realmente del alumno como ocurriría si tuviera que hablar con un nativo en un contexto real. Aquí es donde la simulación global, si no una solución ideal, sí que ofrece una novedad, o por lo menos un contexto más eficaz, para que los estudiantes puedan desarrollar su necesidad de comunicarse en la lengua meta. El mundo ficticio creado no es auténtico puesto que es imaginario. Sin embargo, la duración de la simulación hace que el mundo creado se haga cada vez más real, alejándose de “la ilusión de lo real” y acercándose a “la realidad de la ilusión” (Yaiche, 1996: 13).

La simulación global estimula, por otra parte, la participación activa de los alumnos enfocándola hacia la cooperación del trabajo en equipo. De esta forma puede contribuir a reforzar la cohesión del grupo, convirtiendo lo que era un conjunto de individuos en un auténtico equipo, facilitando la dinámica del mismo: dos elementos clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Dörnyei y Malderez, 1999: 168).

Una simulación global puede ser el instrumento perfecto para enseñar lenguas con fines específicos, aportando contextos y escenarios profesionales que permitan al estudiante “adquirir las capacidades lingüísticas y funcionales necesarias” (Cabré y Gómez, 2006: 81).

Dada su estructura y duración, las simulaciones globales pueden ser el marco en el que se desarrolle todo un curso o integrarse en un curso tradicional, enseñándose fuera de la simulación global el contenido gramatical necesario para su correcta implementación.

Finalmente, en la simulación global el profesor se convierte en un facilitador, es decir, alguien que ayuda a un grupo a comprender los objetivos comunes y a planear la forma de alcanzarlos sin que dicho facilitador tome una posición central en la discusión. El papel del facilitador ha sido comparado con el de una comadrona que ayuda a dar a luz pero no interviene en ningún otro aspecto de la vida del recién nacido (Doyle, 2007: xv). El profesor contribuye a estructurar y procesar los intercambios entre estudiantes para darles efectividad; es un ayudante cuyo trabajo consiste en ofrecer el estímulo necesario para que los participantes den lo mejor de sí mismos. En palabras de Levine, en una simulación global el profesor se convierte en asesor, en un diccionario andante o una especie de paramédico (2004: 29).

4. CREACIÓN DE NUESTRA SIMULACIÓN GLOBAL

4.1. ELECCIÓN DEL TEMA

Después de considerar diferentes posibilidades, decidimos que los estudiantes iban a crear una ONG que, aunque basada en Londres, trabajara en América Latina.

Numerosas investigaciones muestran la relación positiva entre las actitudes y motivaciones de los estudiantes y su progreso en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Morris, 2001: 48). De ahí que la elección del tema no fuera aleatoria sino basada en el análisis de las motivaciones de los estudiantes.

Siguiendo el modelo socioeducativo de Gardner (1975, 1985) sobre las motivaciones en el aprendizaje de lenguas, sus conceptos de motivación integrativa e instrumental fueron clave a la hora de estructurar nuestras reflexiones (Dörnyei, 2003: 5; Galbreath, 2001: 25). La integrativa es aquella presente en estudiantes que aprenden una lengua para comunicar, interactuar o llegar a ser parte de la comunidad lingüística de la lengua que estudian; mientras que la motivación instrumental está relacionada con las razones prácticas que llevan a estudiar una lengua.

Por lo que respecta a la motivación instrumental, nuestros estudiantes son en su mayoría estudiantes de licenciatura o de Máster en ciencias sociales, políticas y económicas y por ello, tienen un gran interés en temas relacionados con sus disciplinas de estudio. Además, muchos de ellos, una vez finalizados sus estudios, hacen prácticas en agencias de desarrollo internacional, laboratorios de ideas y Organizaciones No Gubernamentales.

Por otro lado, y quizá sea este el aspecto más importante, la elección del tema tuvo como eje la motivación integrativa. Un gran número de nuestros alumnos ha visitado Latinoamérica durante su año sabático o desean viajar allí una vez hayan completado su licenciatura. Esto les ha llevado a crear fuertes lazos afectivos con la cultura de esos países.

La elección del contexto de simulación es pues esencial: el tema elegido tiene que responder a los intereses de los estudiantes. La motivación es un factor esencial a la hora de garantizar el éxito de la simulación global.

La creación de una ONG ofrece también, como veremos en la próxima sección, una gran variedad de situaciones que para poner en práctica discursos especializados relacionados con las áreas de estudio de nuestros estudiantes. En cada curso, tenemos estudiantes procedentes de disciplinas tan diferentes como Antropología, Contabilidad, Relaciones Internacionales, etc. Además, el contexto de una ONG nos permitía simular realidades profesionales (reuniones, presentaciones, entrevista de trabajo, etc.) a las que se verán expuestos nuestros estudiantes, así como la producción de una amplia gama de tareas (orales y escritas) que son parte integrante de muchos ámbitos profesionales (elaboración de una presentación *Power Point*, redacción de notas de prensa, entrevistas en medios de comunicación, creación de una misión/objetivos de una entidad, etc.).

4.2. DISEÑO DE LAS TAREAS⁶ , ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y PAPEL DE LOS PARTICIPANTES

Una vez elegido el tema, seguimos el resto de las etapas que es preciso considerar cuando se programa una simulación global (Cabré y Gómez, 2006: 97). Primero creamos un corpus documental con los textos necesarios para el desarrollo de la simulación, siempre a partir de documentos auténticos. Después, establecimos el hilo conductor a través del cual transcurre la secuencia de actividades.

Nuestro proyecto, *Una ONG en América Latina*, está dividido en diez tareas que los estudiantes realizan, dependiendo de la naturaleza de cada una, bien de forma individual, bien en parejas o grupos y tanto fuera como dentro del aula.

El corpus documental, revisado en 2008, está publicado en la página web del proyecto *Explics*. Sin embargo, todos los años se modifica o complementa con nuevos materiales.

TAREA 1: ¿QUÉ ES UNA ONG?

En esta primera tarea, el objetivo es familiarizar a los estudiantes con algunos aspectos positivos y negativos del mundo de las ONG. Descubren, además, la importancia de estudiar lenguas para trabajar en algunas organizaciones de este sector.

⁶ Aconsejamos que la lectura de esta sección se haga al mismo tiempo que se exploran las tareas en esta página web <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/spanish/TareasIndex.html>. La información general de las tareas (descripción, destrezas desarrolladas, materiales utilizados y tiempo necesario para la realización de las tareas) se puede encontrar en la guía del profesor. <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/spanish/GuiaProfesor.html>

La tarea consta de varias actividades. En la primera los estudiantes tienen que contestar, en grupos, un cuestionario en el que se les pide definir una ONG, pensar en el origen de estas organizaciones y otros aspectos relacionados con ellas. La segunda actividad es una comprensión lectora en la que se les ofrecen textos que contienen reflexiones críticas sobre las ONG. Después, los estudiantes escuchan una grabación en la que se cuestiona el papel que estas organizaciones tienen en la sociedad actual. Esta primera tarea finaliza con un vídeo, *Gestionar entidades sin ánimo de lucro*, en el que la Dra. Pilar Soldevila explica distintos aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de trabajar en este sector.

TAREA 2: TEMAS DE ONG

El mundo de las ONG, un entorno de solidaridad, es también un mundo muy competitivo. Hay muchísimas organizaciones y crear una nueva puede ser una tarea ímproba. En esta tarea los estudiantes tienen que investigar a fin de decidir cuál será el tema de su ONG y justificar por qué es necesaria otra ONG en América Latina en ese campo. Se les ofrecen tres temas posibles: mujeres, niños o comercio justo.

En la primera actividad, los estudiantes se dividen en grupos, de 3 ó 4 estudiantes, que trabajan sobre los temas asignados. El profesor proporciona algunas fuentes pero los estudiantes deben investigar de forma independiente sobre las organizaciones que ya trabajan en ese entorno. Con toda esa información y siguiendo una guía proporcionada por el profesor, cada equipo prepara una presentación oral (actividad 2 de la tarea).

TAREA 3: NUESTRA ONG

En esta tarea, los estudiantes deciden el tema que trabajará su ONG: mujeres, niños o comercio justo. Una vez los tres grupos han hecho sus presentaciones orales y argumentado su elección, tiene lugar un debate tras el cual se hace una votación para seleccionar el tema que será el centro de la simulación global para todo el grupo.

TAREA 4: OBJETIVOS Y MISIÓN

Los estudiantes, después de analizar los objetivos y misiones de varias ONG reales, elaboran los objetivos y misión de la suya. De esta forma, reflexionan sobre los aspectos específicos (espacio geográfico, grupo social, género, etc.) en los que se concentrará el trabajo de su ONG.

TAREA 5: NOMBRE Y LOGO

La imagen de las ONG es un aspecto esencial a la hora de realizar campañas y buscar financiación. En esta tarea, los estudiantes, que ya conocen los objetivos y la misión de su ONG, crean la imagen pública de su organización: diseñan un logo y buscan un nombre. La clase se divide en tres grupos y cada uno de ellos tiene que presentar los

resultados a los demás. Como en la tarea 2, los estudiantes tienen que debatir y después, votar el logo y nombre más apropiados. El profesor actúa de moderador en los debates.

TAREA 6: RECAUDACIÓN DE FONDOS

Una de las actividades fundamentales de las ONG es obtener dinero para financiar sus actividades y pagar los salarios de su personal. Los estudiantes organizarán un evento de recaudación de fondos para su organización. Después de leer una serie de textos sobre este tema y realizar ejercicios de vocabulario y de comprensión de lectura, trabajan en parejas o grupos para presentar sus ideas al resto de la clase. Nuevamente habrá una reunión en la que se decidirá por votación la opción más apropiada.

TAREA 7: LA ONG Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los comunicados de prensa y entrevistas son utilizados por las ONG para publicitar sus actividades o dar a conocer sus objetivos. En esta tarea, se pide a los estudiantes que redacten un comunicado de prensa para anunciar el evento de la tarea 6. A continuación tienen que realizar una entrevista de radio.

Los estudiantes escriben su propio comunicado de prensa después de haber analizado, en parejas o en grupos, los elementos esenciales de diversas muestras de comunicados publicados por organizaciones reales. La actividad incluye también familiarización con el vocabulario y el estilo usado en este tipo de textos.

Por lo que respecta a la entrevista de radio, los estudiantes realizan un clásico juego de rol en el que unos hacen de periodista y otros de miembros de la ONG. Graban un intercambio en el que no solo dan publicidad al evento sino que también comentan los objetivos de la organización.

TAREA 8: BUSCAR UN VOLUNTARIO PARA LA ONG, ANUNCIO DE TRABAJO

La mayoría del personal en este tipo de organizaciones está compuesto por voluntarios. Los estudiantes tienen ahora que anunciar un trabajo de voluntario en su ONG. Para ello deben analizar anuncios reales antes de escribir una descripción de trabajo para el puesto que van a anunciar.

Para familiarizar a los estudiantes con el proceso de selección de personal, el docente presenta materiales auténticos en los que se señalan los diferentes pasos necesarios para escribir y publicar un anuncio de trabajo. Los estudiantes realizan diversas actividades de comprensión que facilitan la adquisición del vocabulario necesario.

TAREA 9: SOLICITAR UN TRABAJO EN UNA ONG

En esta tarea, los estudiantes solicitarán el trabajo de voluntario descrito en la Tarea 8. Escriben un currículum y una carta de presentación.

Dado que el trabajo creado es para un voluntario, el nivel de especialización requerido es bajo y por lo tanto la mayoría de los estudiantes reúne las características necesarias para poder solicitarlo.

TAREA 10: TRABAJAR EN UNA ONG: LA SELECCIÓN DEL VOLUNTARIO

Después de analizar los criterios de selección, los estudiantes tienen que establecer los requisitos que deben cumplir los candidatos al puesto de voluntario, cinco son “esenciales” y tres “deseables”⁷.

La clase se divide en tres o cuatro grupos. El profesor entrega los currículos y las cartas de presentación de miembros de otros grupos. Se seleccionan candidatos de acuerdo a los criterios establecidos. En total tiene que haber un máximo de cuatro personas seleccionadas para la entrevista.

Se elige un panel para entrevistar a las personas seleccionadas. Las entrevistas pueden grabarse en vídeo para un análisis posterior.

Por supuesto, nuestras tareas reproducen tan solo algunas de las situaciones que tienen lugar dentro del contexto de una ONG. Todos los años, a fin de dar la mayor realidad posible a la simulación, se organizan actividades complementarias. Se trata de visitas a ONG reales en Londres que trabajan con la comunidad latina de esta ciudad o se invita a profesionales o expertos de ese mundo profesional para que presenten algún aspecto de las ONG. Se utiliza la lengua meta y los estudiantes actúan “como si” fueran a crear una ONG real para lo cual necesitan consultar con diferentes miembros de este sector. Sin duda estas visitas y charlas contribuyen a reforzar el elemento de realidad y motivación de nuestra simulación.

El papel que se adjudica a los participantes en esta simulación global es también de gran ayuda a la hora de dar realidad a nuestra actividad. Los participantes son –en casi todas las tareas- ellos mismos: un grupo de estudiantes que está interesado en cuestiones relacionadas con América Latina. Se les pide únicamente que den un paso más: este grupo decide crear una ONG relacionada con temas que le interesan.

5. USO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)

La integración y uso de las TIC son una parte esencial del trabajo que realizan los estudiantes en las tareas descritas anteriormente. El trabajo de investigación se hace en la red y el uso de *Power Point* es esencial para presentar de forma efectiva los temas, logos y nombres de la ONG.

⁷ En las descripciones de trabajo en Gran Bretaña, es frecuente encontrar estos dos tipos de criterios. Sólo se seleccionará para la entrevista a los candidatos que reúnen todos los criterios “esenciales”. Si hay demasiados candidatos, entonces se utilizan los criterios “deseables” para reducir el número de los entrevistados.

La plataforma virtual que se usa en LSE es *Moodle*⁸; todas las tareas se presentan a través de este medio. Dos herramientas asincrónicas integradas en *Moodle* son particularmente importantes para la realización del proyecto: *Wimba voice board*⁹ que se utiliza para grabar las tareas orales, como por ejemplo la entrevista de radio (Tarea 7) y el *wiki* con el que se elabora la misión y los objetivos de la ONG (Tarea 4).

De esta manera, los estudiantes no solo aprenden español sino que también desarrollan otras destrezas que les resultarán útiles en su futura vida profesional. No obstante, este aspecto no es exclusivo de este proyecto: en todos los cursos, la sección de español busca compaginar el desarrollo de las destrezas transversales¹⁰ junto a las lingüísticas.

6. EVALUACIÓN

El proceso de evaluación es un elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de la simulación global ofrece una oportunidad única para observar y evaluar, por medio de las diferentes tareas y actividades de aprendizaje, el nivel de adquisición lingüística que los participantes van alcanzando en el transcurso de la misma (Cabré y Gómez, 2006: 110). No se hace, por tanto, una evaluación global de la simulación sino que se evaluarán las tareas individualmente.

Todos los productos resultantes de la simulación se han integrado plenamente en la evaluación continua del curso (20% de la nota final del curso). Algunos de ellos forman parte del dossier de evidencia de la evaluación continua, inspirado en el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL). El dossier por tanto ofrece una serie de productos que ilustran claramente la capacidad de los estudiantes para realizar tareas ligadas directamente a lo que se esperaría de ellos en un entorno profesional, cumpliendo así uno de los requisitos del PEL¹¹. Este dossier se utiliza como muestra del trabajo de los estudiantes para el examinador externo.

Consideramos que la integración de la simulación global en la evaluación continúa del curso ayuda a que los estudiantes tomen el trabajo más en serio que si fuera presentada como una actividad extracurricular.

⁸ Para más información consultar <http://moodle.org/>

⁹ Para más información consultar http://www.wimba.com/products/wimba_voice/

¹⁰ Las competencias transversales, también llamadas genéricas, son independientes de una materia y están basadas en objetivos relacionados con una mejor organización del propio aprendizaje, de las relaciones sociales e interpersonales y de la comunicación, y reflejan el cambio general de un enfoque en la enseñanza hacia un enfoque en el aprendizaje (Comisión Europea, 2004: 4)

¹¹ En el dossier del PEL se busca, entre otras cosas, "presentar evidencia de la capacidad para realizar tareas auténticas en la lengua meta a fin de que el dossier incluya muestras de cartas, informes, etc." (Little and Perclová, 2).

7. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Llevamos varios años implementando nuestra simulación global y la valoración de los estudiantes ha sido muy positiva. Cada año se pide a los participantes que completen un cuestionario sobre los diferentes aspectos de la actividad.

Aquí presentamos algunos de los comentarios realizados por estudiantes de un mismo grupo:

“Nos gustó mucho la experiencia, que nos enseñó mucho sobre cómo tomar medidas para desarrollar la imagen de una organización. (...)” Bav, estudiante de Económicas.

“Nos enseñaron una gran cantidad de conocimientos prácticos que nos servirán en nuestra vida profesional en el futuro.” Petya, estudiante de Contabilidad

“Todos hablábamos español sin pensar en las reglas y la gramática. Me sentí feliz porque podíamos debatir en español tan bien.” Herman, estudiante de Económicas

“He construido amistades fuertes con muchos de mis compañeros.” Don, Estudiante de Relaciones Internacionales

Se puede ver que estos comentarios confirman los objetivos que nos fijamos a la hora de iniciar el proyecto. Por un lado, se sienten gratamente sorprendidos al descubrirse usando el español de una manera inconsciente y natural. Esto demuestra que una simulación global, si se planea y ejecuta adecuadamente, contrarresta eficazmente el déficit de realidad asociado tradicionalmente con el aula, permitiendo a los estudiantes usar la lengua meta de forma relajada. Por otro lado, los estudiantes también valoran positivamente la forma en la que la simulación global les ha ayudado, desde un punto de vista personal, a establecer y cimentar las relaciones entre los integrantes del grupo. Por último, los estudiantes ponen énfasis en la relación entre las actividades de la simulación global y las destrezas que necesitarán en su futuro profesional.

En los años que llevamos realizando el proyecto no hemos recibido comentarios negativos excepto, quizás, estos dos:

“Mi primera impresión del proyecto fue muy mala. Yo estaba preocupado por esta idea porque parecía demasiado trabajo encima de las tareas normales. No estaba muy entusiasmado. Me equivocaba”. Yu, estudiante de Historia.

“El problema de las presentaciones –el estudiante se refería a la Tarea 5 (logo y nombre)- eran los temas. A veces pensaba que estaba practicando para un trabajo en una empresa.” Joe, estudiante de Sociología.

El primer comentario muestra el temor de algunos estudiantes a que las tareas de la simulación global aumenten la ya de por sí abultada carga lectiva del programa. No obstante, el hecho de que parte de las tareas se realicen durante las horas de clase y que formen parte de la evaluación continua, además del impacto emocional positivo creado por la buena dinámica de grupo, hace que muchos estudiantes superen sus reservas iniciales.

El segundo estudiante ponía reparos a lo que él consideraba el aspecto excesivamente “mercantilista” del resultado de la Tarea 5. Mostrando unos loables principios idealistas, consideraba que las ONG deben centrarse en aspectos humanitarios en vez de funcionar como negocios o empresas. Esta crítica confirma, sin embargo, la realidad a la que se llega en algunas de las actividades realizadas.

8. CONCLUSIÓN

Nos gustaría concluir con una serie de comentarios que nacen de esta experiencia en la implementación de esta actividad y que pensamos que pueden ser útiles a la hora de poner en práctica esta simulación u otras.

En primer lugar, el sistema de selección del tema de la ONG (Tarea 3) y de elección de logo y nombre (Tarea 5) por votación, después de una presentación y un debate, nos ha permitido observar que la competitividad “sana” es muy útil a la hora de dar realidad a la simulación global. Dado que los estudiantes invierten tiempo y esfuerzo en investigar su tema antes de llevarlo al aula, quieren que sea este, o el nombre y logo que ellos hayan creado, el que vaya a utilizarse en el proyecto. Esto hace que el debate que sigue a las presentaciones, en muchas ocasiones, no parezca ficticio y que se alcancen altos niveles de negociación y compromiso. Sin embargo, este mismo elemento puede causar frustración entre los participantes cuyos temas no son elegidos. El rol del facilitador es asegurar que todos entiendan los mecanismos de las actividades y acepten las decisiones de la clase.

En segundo lugar, cualquier profesor que decida poner en práctica una simulación global debe tener en cuenta el tiempo que lleva organizarla, sobre todo el primer año, cuando es necesario crear el corpus documental para cada tarea. A pesar de ello, los beneficios que aporta superan con creces estas dificultades ya que es muy gratificante para los docentes ver cómo la clase se involucra en un proyecto común y usa la lengua meta con naturalidad y sin restricciones.

En nuestra simulación global, la enseñanza de la gramática necesaria para llevar a cabo las diferentes actividades se hace en sesiones separadas que nada tienen que ver con ella, tal y como sugerían Jones (1984) y Levine (2004) en sus modelos. Sin embargo, como hemos mencionado en la descripción de las tareas, la introducción de vocabulario sí que está integrada dentro de nuestra simulación. Entendemos que

también sería este el caso en la vida real si necesitáramos utilizar vocabulario especializado en nuestra lengua materna.

En cuanto a la participación de los estudiantes hemos encontrado dos retos. Por un lado, hay algunos estudiantes que se involucran tanto en las tareas de la ONG, sumergiéndose de lleno en el proyecto, que no pueden evitar sentirse frustrados cuando en algún momento de la simulación, “descubren” que su trabajo nunca va a llegar a la vida real. Para canalizar su interés y evitar la pérdida de esa alta motivación, hemos contactado diversas ONG que trabajan temas relacionados con América Latina en Londres. Así estos estudiantes tienen la oportunidad de continuar en la vida real la experiencia de la simulación global.

Por otro lado, también nos hemos encontrado con estudiantes *free rider* (“que van por libre”). Estos estudiantes por diferentes razones no tienen ningún interés en participar en las tareas colaborativas de la simulación global dañando así la dinámica de grupo tan necesaria para el éxito de la simulación. Estos estudiantes pueden ser una barrera para el proceso de aprendizaje del resto de participantes. El profesor se verá en estos casos obligado a desarrollar estrategias alternativas para integrarlos en el grupo.

Por último, es esencial que el profesor que pone en práctica la simulación no solo esté interesado en el tema sino que también crea en los beneficios de esta, ya que la motivación del docente es clave para mantener y potenciar la motivación de los estudiantes (Dörnyei, 2003: 26).

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. ed. (1999): *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Cabré, T. (2004): “Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad”, V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER), Universidad de Alcalá.

<http://cvc.cervantes.es/obref/aeter/conferencias/cabre.htm>

Cabré, T. y Gómez de Enterría, J. (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Ed. Gredos, Madrid.

Care, J.M. and F. Debyser (1984): *Simulations globales*, BELC, Paris.

Comisión Europea (2004): “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo”

<http://lascompetenciasbasicas.files.wordpress.com/2008/01/competenciasclave.pdf>

Debyser, F. (1996): *L'immeuble*, Hachette, Paris.

Debyser, F. (1996): *L'immeuble et les simulations, dix ans apres*, Hachette, Paris.

Dörnyei, Z. (2003): "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications", en Dörnyei, Z. (ed.): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Blackwell publishing, Oxford, pp. 3-32.

Dörnyei, Z and Malderez, A. (1999): "The Role of Group Dynamics in Foreign Language Learning and Teaching" in Arnold, J (ed.): *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 155-173

Doyle, M. et al, (2007): *Facilitators Guide to Participatory Decision Making*, John Wiley and Sons, San Francisco.

Dyer, William (1994). *Team Building*, 3rd Edition, Prentice Hall.

Estaire, S. (2004): "La programación de unidades didácticas a través de tareas", Revista *redELE*, núm. 1

Fisher, J. and al. (ed. (2009): *Exploiting Internet Case Studies and Simulation Templates for Language Teaching and Learning*, Cuvillier Verlag, Göttingen.

Forsyth, D.R. 2006. *Group Dynamics, 4th Edition*. Thomson Wadsworth, Belmont.

Galbreath, C. (2001): "The Role of Beliefs, Attributions, and Perceived Goal Attainment in Students' Motivation" in Bräuer, G. (ed.): *Pedagogy of Language Learning in Higher Education. An Introduction*. Ablex Publishing, Wesport, pp. 23-47

Gardner, R. and Smythe, P.C. (1975): *Motivation and Second-language Acquisition*. Canadian Modern Language Review, 37, pp. 218-233

Gardner, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitude and Motivation*. Edward Arnold, London.

Gulbahar H. Beckett, Paul Chamness Miller (2006), *Project-based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*. IAP.

Jones, K (1984): *Simulations in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge

Levine, G.S (2004) "Global Simulation: a Student-centered, Tasks-based Format for Intermediate Foreign Language Courses", *Foreign Language Annals*, vol. 37 núm. 1, pp. 26-36.

<http://dangaibel.com/events/past/2005-2006/levine.pdf>

Little, D. and Perclová, R.: *The European Language Portfolio: a Guide for Teachers and Teacher Trainers*.

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teachertrainers.pdf

Martín Peris, E. (2004): "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?" Revista *redELE*, núm. 0

<http://www.mepsyd.es/redele/revista/martin.shtml>

Moro, L. (ed.) (2009): *Gestión actual de una ONG*, LID, Madrid.

Morris, F. (2001): "Enhancing Motivation and Promoting Positives Attitudes toward Second Language Learning through Community Experience" in Bräuer, G. (ed.): *Pedagogy of Language Learning in Higher Education. An Introduction*. Ablex Publishing, Wesport, pp. 47-61

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, CUP, Cambridge.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales-mode d'emploi*. Hachette, Paris.

Zanón, J. (1990): "El enfoque por tareas", *Cable 5*

<http://www.tierradenadie.de/articulos/enfoqueportareas.htm>

Zanón, J. (1995): "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas", *Signos. Teoría y práctica de la educación*.

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_639/639.html

LOURDES HERNÁNDEZ MARTÍN, ROSER MARTÍNEZ SÁNCHEZ
Y RAFAEL PEÑAS CRUZ¹²

LONDON SCHOOL OF ECONOMICS

SPANISH IN MOTION: UN PROYECTO DE ACCESO A LA REALIDAD SOCIOCULTURAL HISPANA

SINOPSIS / ABSTRACT

Spanish in Motion es un proyecto de acceso a la realidad sociocultural hispana a través de contextos reales en países de habla no-hispana. Consiste en la proyección de películas documentales seguidas de una sesión de preguntas y respuestas, en español, con directores de cine o expertos. Las proyecciones van acompañadas de unidades didácticas socioculturales que ayudan a los estudiantes a contextualizar las películas presentadas. Este proyecto surgió en el año 2007 como fruto de la reflexión de un grupo de profesores de la sección de español del Centro de Lenguas de *London School of Economics* (LSE) sobre cómo ofrecer a los estudiantes de español experiencias de inmersión en países de habla no hispana, y sobre cómo relacionar las actividades que se realizan en clase con los eventos culturales sobre el mundo hispano que tienen lugar fuera del aula.

INTRODUCCIÓN

Spanish in Motion fue el resultado de una serie de conversaciones entre los profesores de la sección de español del Centro de Lenguas de *London School of Economics* (LSE) sobre cómo ampliar el espacio del aula y ofrecer a los estudiantes la oportunidad de que el español sea parte de sus vidas (Moser, 2001: 11), o dicho de otro modo, sobre cómo ofrecer a los estudiantes experiencias de inmersión en contextos reales en entornos de habla no-hispana, como es el caso de Londres.

En esas conversaciones, se observó la escasa relación entre el aula de español como lengua extranjera (ELE) y algunos contextos reales que existen en esos entornos de habla no-hispana: las actividades culturales sobre el mundo hispano organizadas por diferentes instituciones ya sean de España, de países de América Latina o del país extranjero en el que enseñamos.

De estas reflexiones surgió *Spanish in Motion* en 2007, una serie de proyecciones de cine documental del mundo hispano seguidas de una sesión de preguntas y

¹² El Equipo de *Spanish in Motion* está constituido por tres profesores de la sección de español del Centro de Lenguas de LSE. Sin embargo, el proyecto no habría salido adelante sin la ayuda de John Heyworth, administrador del Centro de Lenguas y gestor de la página web del proyecto, el equipo del *Centre for Learning Technologies* de LSE –especialmente Matt Lingard y Sarah Leach- y otros participantes externos a la universidad como han sido Valeria Coizza –editora de algunos vídeos-, Jeff Ellis –que nos cedió su música para nuestros vídeos- y Elena Hernández –que diseñó nuestro primer logo y pósters.

respuestas, en español, con directores de cine o expertos en los temas de la película que se muestra. Cada sesión va acompañada de una unidad didáctica sociocultural que prepara a los estudiantes para entender la realidad presentada en los documentales, además de ayudarles a participar en el coloquio posterior.

En este artículo, se presentará brevemente la institución en la que se enmarca nuestro trabajo, LSE, y su Centro de Lenguas, pues consideramos que es esencial conocer el contexto en el que trabajamos a fin de comprender las dinámicas de reflexión que animan todos los proyectos desarrollados por nuestra sección. A continuación, haremos una descripción de *Spanish in Motion* y finalizaremos con unas conclusiones fruto de la implementación del proyecto a lo largo de cuatro años. Se añade, además, un anexo con la descripción de las proyecciones realizadas.

1. CONTEXTO

1.1. ESPAÑOL EN LSE: ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

El Centro de Lenguas de LSE ofrece cursos de inglés y programas para el aprendizaje de lenguas extranjeras¹³. Aunque LSE no ofrece licenciaturas en filología, los estudiantes pueden estudiar cursos de alemán, español, francés, ruso o chino mandarín como parte de su licenciatura. Además de estos cursos, se enseñan diez lenguas diferentes en cursos extracurriculares a los que pueden acceder tanto el personal y los estudiantes de LSE como el público en general. Cada año académico se cuenta aproximadamente con 400 estudiantes de español.

El Centro de Lenguas de LSE refleja la naturaleza propia de esta universidad¹⁴, que es una institución especializada en las ciencias sociales, políticas y económicas. Siguiendo esta línea, las diferentes secciones del Centro de Lenguas dirigen la enseñanza de idiomas a su aplicación en esos contextos. El aprendizaje de lenguas de especialidad se ofrece para todos los niveles del MCERL, aunque se integra de diferente forma en los diversos programas de estudio en función del nivel impartido.

1.2. PROGRAMAS, MATERIALES Y PROYECTOS DE LA SECCIÓN DE ESPAÑOL

Numerosas investigaciones (Arnold, 1999; Braüer, 2001; Dörnyei, 2003) muestran la relación positiva entre las actitudes y motivaciones de los estudiantes y su progreso en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En línea con esos trabajos de investigación, la sección de español busca fomentar actitudes positivas y la motivación de nuestros estudiantes para ayudarles en su proceso de adquisición lingüística. Así, nuestros

¹³ <http://www2.lse.ac.uk/language/Home.aspx>

¹⁴ <http://www2.lse.ac.uk/home.aspx>

programas, materiales y proyectos están basados en un cuidadoso análisis de las motivaciones de los alumnos a la hora de elegir los cursos de lengua que impartimos.

En nuestro análisis, seguimos los conceptos de Gardner (1975, 1985, 1993) en el aprendizaje de lenguas: motivación integrativa y motivación instrumental. La motivación integrativa está presente en estudiantes que aprenden un idioma para comunicar, interactuar o llegar a ser parte de la comunidad lingüística de la lengua que estudian; la motivación instrumental, por su parte, está relacionada con las razones prácticas que llevan a estudiar dicha lengua.

Por lo que respecta a la motivación instrumental, los estudiantes son en su mayoría estudiantes de licenciatura o de maestría en ciencias sociales, políticas y económicas por lo que tienen un gran interés en temas relacionados con las disciplinas que estudian. Muchos de ellos, una vez finalizada la universidad, quieren hacer prácticas o trabajar en países de habla hispana en áreas relacionadas con sus estudios. Por otro lado, un gran número de nuestros alumnos ha visitado países de América Latina o España durante su año sabático o desean viajar allí una vez hayan completado su licenciatura. Esto les ha llevado a crear fuertes lazos afectivos con la cultura de esos países.

La sección de español ha convertido esos intereses en la base tanto de sus programas de estudio como de los materiales de aprendizaje que produce y de los proyectos que realiza. De ahí que, por una parte, todos los dosieres de actividades de las clases de español que impartimos, ya sean de licenciatura o de certificado, han sido creados íntegramente por los profesores de la sección. Por otra parte, los programas y los proyectos¹⁵ desarrollados se centran siempre en las disciplinas de las ciencias sociales, económicas y políticas, a fin de ofrecer soportes contextuales para la puesta en práctica de discursos especializados en relación a las áreas de estudio de nuestros estudiantes y sus futuras carreras profesionales¹⁶.

Nos gustaría también mencionar que nuestros programas y proyectos tienen además otra base fundamental: fomentar la motivación de los profesores, pues coincidimos con Dörnyei (2003: 26; 2001) en que la motivación del docente es un elemento esencial que tiene consecuencias significativas en el interés de los estudiantes e incluso en sus logros de aprendizaje.

2. PROYECTO DE *SPANISH IN MOTION*

2.1. CREACIÓN DE *SPANISH IN MOTION*: DE LA REFLEXIÓN A LA ACCIÓN

¹⁵ Para más información sobre los proyectos de la sección de español consultar, <http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishProjects.aspx>

¹⁶ Ver en esta misma publicación el artículo titulado “El uso de simulaciones globales: Una ONG en América Latina” por Coca, M. y al.

Como ya se ha mencionado, *Spanish in Motion* surge como fruto de una serie de conversaciones de los profesores de la sección de español sobre la dificultad de ofrecer a los estudiantes experiencias de inmersión en “contextos reales” en entornos de habla no-hispana, así como de la consideración de la falta de conexión entre el aula de español como lengua extranjera (ELE) y los contextos reales que pueden producirse en el entorno de habla no-hispana en el que viven los estudiantes como, por ejemplo, las numerosas actividades culturales organizadas por diferentes instituciones tanto del mundo hispano como del país extranjero en el que trabajamos (el Reino Unido, en nuestro caso). Nos preguntábamos si no se podría fomentar la inmersión de los estudiantes en esos contextos reales, creando una relación estrecha entre lo que sucede en el aula y dichos eventos. Nuestro objetivo era ir más allá del simple aconsejar a los alumnos que vayan a tal o cual exposición, concierto, conferencia, festival de cine, etc. Pensamos que sería interesante integrar directamente en nuestros programas de estudio algunos de los numerosos actos culturales relacionados con el mundo hispano que se producen cada año en la ciudad de Londres. Dichos eventos culturales servirían de base para la creación de unidades didácticas que despertasen el interés de los estudiantes por asistir a ellos, a la vez que les ayudaran a comprender su contexto sociocultural.

Después de ciertas consideraciones y, dada la habitual falta de tiempo tanto de estudiantes como de profesores durante el trimestre lectivo, pensamos que quizá sería más efectivo organizar un evento propio dentro del recinto de nuestra universidad. Esto nos permitiría ofrecer eventos adaptados a las necesidades específicas de nuestros estudiantes y un soporte contextual para la puesta en práctica de los discursos especializados aprendidos en el aula.

2.2. OBJETIVOS DE *SPANISH IN MOTION*

Los objetivos de *Spanish in Motion* fueron claros desde el principio. En primer lugar, buscábamos ofrecer a los estudiantes la oportunidad de desarrollar las competencias comunicativas en un contexto real, más allá del aula y en español. Por otra parte, queríamos que ese contexto tuviera un componente académico dirigido a estudiantes de disciplinas relacionadas con ciencias sociales, políticas y económicas. Nuestra intención era ofrecerles un espacio auténtico en el que pudieran utilizar los discursos especializados aprendidos en el aula.

En segundo lugar, pretendíamos que el evento complementara los programas de nuestros cursos¹⁷, contribuyendo así a desarrollar el conocimiento que nuestros estudiantes tienen de las sociedades de habla hispana y su complejidad.

Por último, buscábamos compartir nuestro trabajo y fomentar intercambios docentes con colegas de otras instituciones de nuestra misma ciudad y abrir la universidad hacia

¹⁷ <http://spanishinmotion.wordpress.com/sesionesdecine/>

la sociedad en la que se imbrica. Por ello decidimos que el evento estuviera abierto al público en general y fuera gratuito. Además, las unidades didácticas socioculturales creadas serían también de acceso libre.

2.3. ELECCIÓN DE PELÍCULAS DOCUMENTALES Y SESIÓN DE PREGUNTAS-RESPUESTAS EN ESPAÑOL

La decisión de centrar ese contexto académico real alrededor de la proyección de películas documentales vino dada por diferentes consideraciones.

El pionero del documental social, John Grierson, lo definió como “el tratamiento creativo de la realidad” (Chapman, 2007: 2) y, aunque esta definición nunca se ha dado por definitiva, “lo que sí resulta incontestable es que en el centro del espíritu del documental está la noción de que explora personas y situaciones reales (Rabiger, 2005: 17). Desde su creación, el documental ha sido considerado una herramienta clave para presentar dimensiones que se encuentran más allá de la realidad e implican en cierta medida una crítica social. Un buen documental muestra lo conocido de manera no habitual e invita al espectador a sacar sus propias conclusiones.

Es cierto que en los últimos años ha habido numerosos debates sobre la “ilusión de la objetividad” del cine documental. Sin embargo, coincidimos con Chanan (2007: 4) en que el documental no es “otra forma de ficción”. La imagen del documental tiene una cualidad o una dimensión que es diferente a la del cine de ficción puesto que “establece un vínculo verificable con la realidad histórica”. El cine de ficción es inventado y se ensaya para ser representado delante de una cámara, mientras que “el cine documental consiste en escenas extraídas del mundo físico y social que existe fuera de la cámara”: lo que estamos viendo es evidencia de algo que ha existido. El mundo del cine documental es el mismo mundo en el que se mueve y al que pertenece el espectador.

Estas características del cine documental nos han llevado a elegir diferentes películas de este género como parte del corpus documental de nuestros cursos a fin de presentar en ellos la realidad sociocultural hispana. La actitud de los estudiantes es siempre positiva cuando se trata de visionar estos documentos. Sin embargo, debido a cuestiones de tiempo, en el aula se trabajan solo fragmentos. Por tanto, organizar este evento nos ofrecía la oportunidad de presentar las películas documentales en su integridad.

La elección de las películas que íbamos a exhibir estuvo guiada por los siguientes criterios:

- Se trata de documentales que tengan una duración de 60 o 90 minutos como máximo.

- En cuanto a la temática (ver Anexo) las proyecciones de cada año académico se organizan alrededor de una idea general que toma cuerpo de diferente forma en cada uno de los dos o tres documentales presentados. Estos documentales informan sobre la realidad sociocultural de distintos países de habla hispana¹⁸. Por ejemplo en la Sesión IV (año académico 2010-2011) el título general era “Caminar la historia. Imágenes contra el olvido” y los documentales elegidos fueron *La columna de los 8.000* sobre la Guerra Civil española y *Caminantes* sobre la marcha zapatista en México.

- La mayoría de las proyecciones que hemos presentado responden a lo que podríamos considerar documentales clásicos. Se trata en su mayoría de películas que no han sido proyectadas en Londres anteriormente y en general, de difícil acceso. Sin embargo, el acercamiento del arte al género documental (DiCarlo y Carroll, 2010: 91), nos ha llevado a presentar la obra de dos video-artistas en nuestras sesiones.

Desde el principio, consideramos que la mera proyección de documentales no era suficiente y quisimos que ésta diera lugar a una discusión posterior en la que los estudiantes pudieran participar de forma activa. Hemos intentado siempre invitar al director de la película para, de esta forma, explorar no sólo la temática tratada en el mismo sino también el proceso de realización y los diferentes retos a los que se enfrentó para llevarla a cabo. Sin embargo, si el director, o algún otro miembro relevante en la producción del documental, no están disponibles, invitamos a expertos en el tema presentado. En algunas ocasiones, hemos tenido la suerte de formar un panel contando tanto con el director como con uno o dos expertos.

En general, las sesiones duran entre dos horas y dos horas y media.

La asistencia a las proyecciones y debates es voluntaria para nuestros estudiantes.

2.4. CREACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS SOCIOCULTURALES

Cada proyección viene respaldada por una unidad didáctica sociocultural que incluye actividades multimodales en las que se integran las cuatro destrezas. Asimismo, se acompañan siempre de una guía para el profesor con las soluciones a las actividades planteadas, así como fuentes y materiales adicionales. Se incluyen siempre audiciones y/o vídeos con entrevistas a los directores de los documentales o expertos en el tema presentado.

Las unidades socioculturales tienen un doble objetivo. Por un lado, facilitar a los estudiantes (y participantes en general) la comprensión del documental y su contexto político, social y/o económico; y por otro, fomentar su participación en la sesión de preguntas y respuestas.

¹⁸ <http://spanishinmotion.wordpress.com/sesionesdecine/>

Siguiendo con el ejemplo de la sección anterior, los materiales del documental *La columna de los 8.000* presentaban los siguientes contenidos¹⁹: definición de memoria histórica, fosas comunes y Asociación de la Memoria Histórica en España, el legado franquista y la Ley de la Memoria histórica, el caso del juez Baltasar Garzón y los legados incómodos. Mientras que los contenidos del documental *Caminantes* eran los siguientes²⁰: cosmovisión indígena –algunas definiciones–, demandas de los pueblos indígenas en general, estadísticas sobre los pueblos indígenas de América Latina: países y números, el tema indígena en México, el Movimiento Zapatista y el subcomandante Marcos.

Las actividades se elaboran siempre para dos bloques de niveles diferentes: A2-B1 y B2-C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Los materiales están integrados en los dosieres de actividades de clase que usamos en nuestros cursos tanto de certificado como de licenciatura. Además se envían gratuitamente a través de diferentes listas de correo electrónico a otros profesores de ELE de diferentes instituciones de enseñanza de español en Londres. Otra opción es descargarlas, sin necesidad de registrarse, directamente de la página web de *Spanish in Motion*²¹ o de la sección “Sesiones de cine” del blog que creamos para el proyecto²².

Las unidades didácticas preparan el contexto histórico, político y social del documental que se proyectará. Sin embargo, pueden ser utilizadas de manera independiente, sin necesidad de ver el documental y por ello, las tareas de cierre de las unidades -que se realizan fuera del aula- son siempre diferentes para aquellos estudiantes que acuden a la proyección²³ y para aquellos que no hayan podido asistir a ella.

3. INVESTIGACIÓN Y PROYECTOS ASOCIADOS A *SPANISH IN MOTION*

Spanish in Motion nos ha permitido iniciar una reflexión sobre el uso del cine en el aula de ELE. En general, el cine ya sea de ficción, documental, largometraje o cortometraje se utiliza como texto visual de la misma forma que se utilizan textos escritos: fuente de información y/o de comentario. Sin embargo, el cine nos ofrece un elemento más: se trata de un lenguaje complejo y denso que se puede aprender a “leer” y decodificar. Para aprenderlo se utilizan una serie de técnicas y estrategias (Rabiger, 2006; Begleiter, 2001).

Nuestro trabajo con *Spanish in Motion* a lo largo de estos últimos cuatro años nos ha llevado a reflexionar sobre cómo las técnicas para aprender el lenguaje cinematográfico (escritura de guión, diseño del guión gráfico, elaboración de

¹⁹ <http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishinMotion/Screenings/23November2010.aspx>

²⁰ <http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishinMotion/Screenings/8February2011.aspx>

²¹ <http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishinMotion/Screenings/Screenings.aspx>

²² <http://spanishinmotion.wordpress.com/sesionesdecine/>. Ver sección 4: El blog de *Spanish in Motion*.

²³ Ver 3. Evolución del proyecto para más detalles

comentario o voz en off, creación de subtítulos, etc.) pueden ser utilizadas para la enseñanza-aprendizaje de español. El mundo del cine siempre ha ejercido una gran fascinación y creemos que descubrir su “gramática” –la forma cómo se fabrica su misterio- puede ser la base de actividades creativas que ayuden a incrementar la motivación de los estudiantes de ELE (BFI, 2000).

En la sección de nuestro blog *Con una cámara*²⁴, se encuentra una pequeña muestra de algunas de las actividades creadas incorporando técnicas cinematográficas.

Este proceso de investigación nos llevó también a la creación de *Still Spanish*²⁵, taller para principiantes (A2 del MCERL) para aprender español a través de la creación de ensayos multimedia.

El proyecto nos ha obligado además a realizar una investigación sobre las películas, temáticas y los principales directores del cine documental hispano. Esta parte del proyecto trajo además una nueva iniciativa: *Docuteca*²⁶. Aunque todavía en un estadio embrionario, esta sección busca establecer una lista de documentales que sean de interés en el aula de ELE.

Por último, nos gustaría mencionar *Splash into Spanish-Cine*, un proyecto con una dinámica parecida a *Spanish in Motion*, es decir, la inmersión de los estudiantes de ELE en contextos reales en un país de habla no-hispana y la preparación de unidades didácticas socioculturales. *Splash* explora cómo aprovechar en el aula de ELE los eventos culturales organizados por otras instituciones en Londres. Podemos señalar específicamente las actividades relacionadas con el Festival de Cine Español de Londres o la sesión de cine sobre la Guerra Civil española en el *British Film Institute*. *Splash* se inició en el año 2008²⁷.

4. EL BLOG DE *SPANISH IN MOTION*

Al principi, la descripción del proyecto y la publicación de nuestras actividades se hicieron en una página web acogida en la del Centro de Lenguas de LSE²⁸. Sin embargo, este soporte resultó demasiado rígido ya que era necesario pasar por un administrador para la publicación de cada documento o para la variación de la página. Por ello, decidimos crear un blog²⁹. El objetivo era encontrar un soporte mucho más flexible que nos permitiera no sólo publicar las actividades creadas para nuestros diferentes proyectos sino también proporcionar enlaces interesantes relacionados con

²⁴ <http://spanishinmotion.wordpress.com/category/conunacamara/>

²⁵ <http://spanishinmotion.wordpress.com/still-spanish/>

²⁶ <http://spanishinmotion.wordpress.com/category/docuteca/>

²⁷ <http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SplashintoSpanish/SplashintoSpanish.aspx>

²⁸ <http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishinMotion/SpanishinMotion.aspx>

²⁹ <http://spanishinmotion.wordpress.com/>

dichos proyectos y publicar informaciones, curiosidades y artículos sobre el uso del cine documental en el aula de ELE.

El blog en estos momentos cuenta con seis páginas entre las que se incluyen:

- *Inicio*, donde se publican actividades, títulos, noticias, etc. sobre el cine documental y su uso en el aula de español. En esta sección se incluyen: *Con una cámara* (actividades inspiradas en técnicas cinematográficas) y *Docuteca* (títulos de cine documental sobre el mundo hispano para utilizar en las clases de ELE).
- *¿Qué es Spanish in Motion?*, página en la que se presenta el proyecto y el blog.
- *Sesiones de cine*. Se presentan los programas de *Spanish in Motion* con un breve resumen de las películas presentadas y las actividades asociadas a cada una.

Otras dos páginas del blog están dedicadas a los dos proyectos asociados a *Spanish in Motion*: *Splash into Spanish-Cine* y *Still Spanish*.

La última sección corresponde a *Ojo crítico*, sección en la que se establecen las tareas de cierre de las unidades didácticas socioculturales para los alumnos de nuestros cursos que asisten al evento. Se trata de publicar (en español) reflexiones, análisis, comentarios, etc. sobre las películas proyectadas. Esta tarea de cierre está abierta también a cualquiera de los participantes en las sesiones de cine pues en numerosas ocasiones asisten estudiantes de ELE de otras universidades así como alumnos de escuelas secundarias. Los textos de los estudiantes-espectadores se publican sin editar. Sin embargo, el equipo pedagógico de *Spanish in Motion* envía un breve e-mail con un comentario sobre el uso de la lengua a cada persona que publica en esta sección.

5. FINANCIACIÓN Y EQUIPO DE *SPANISH IN MOTION*

Spanish in Motion se inició en 2007 sin financiación, impulsado por el deseo de un grupo de profesores de llevar a la práctica sus reflexiones. Sin embargo, pronto nos dimos cuenta de que la complejidad del proyecto requería un mínimo de fondos.

Entre otras cosas, *Spanish in Motion* implica una fase de investigación para localizar, visualizar y decidir los documentales que van a presentarse. Hay que obtener además el permiso de las productoras para su exhibición pública, seleccionar y contactar a los expertos y profesionales que van a participar en la charla-debate posterior, lo cual significa un constante intercambio y seguimiento de correos electrónicos y llamadas telefónicas. La gestión de las salas de exhibición y la publicidad del evento son otras dos tareas importantes. Sin olvidar que, en varias ocasiones, hubo que reservar alojamiento y transporte para los invitados. A todo ello hay que añadir el tiempo

dedicado a la creación de los materiales de apoyo al documental proyectado, la realización de los vídeos que se incluyen en los mismos y el mantenimiento del blog.

Para sufragar los gastos generados por estas actividades fue necesario buscar fuentes de financiación. Durante dos años, *Spanish in Motion* contó con la ayuda del *Annual Fund*³⁰ de LSE, fondo con el que los ex alumnos de la universidad contribuyen a fomentar actividades extracurriculares de la misma. Posteriormente, recibimos apoyo del programa de *Widening Participation*³¹ de la Universidad a cambio de difundir nuestros materiales en las escuelas secundarias que participan en dicho proyecto y, en el año 2011-2012, el proyecto se está financiando gracias al *Teaching and Learning Centre*³² de LSE.

Encontrar financiación no ha sido fácil y, en algunas ocasiones, la participación en el proyecto es completamente voluntaria y sin recompensa económica.

6. VALORACIÓN FINAL

Consideramos que el proyecto de *Spanish in Motion* cumple los objetivos que nos marcamos en su inicio y tiene un claro impacto en el incremento de la motivación, tanto para estudiantes como para profesores, gracias a su participación en una experiencia educativa relevante.

Para los estudiantes de nuestros cursos de español el proyecto supone un mayor desarrollo de competencias lingüísticas y socioculturales así como la oportunidad de usar el español en situaciones reales en un contexto académico. El proyecto es además un excelente soporte para la puesta en práctica de discursos especializados.

Para los profesores que gestionan el proyecto ha supuesto un aumento de interacción y refuerzo de las relaciones, potenciando el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias. Sin olvidar los conocimientos adquiridos no sólo en la elaboración de los materiales para las sesiones, sino también en la investigación sobre cine documental y por la participación, al igual que los estudiantes, en las sesiones de preguntas-respuestas.

Este proyecto además ha permitido a la sección de español en particular, y por extensión al Centro de Lenguas, estrechar lazos con otros departamentos de LSE, como el Centro Cañada Blanch de Estudios Hispánicos Contemporáneos, y colaborar con las asociaciones de estudiantes. Además, hemos establecido contactos con un amplio espectro de instituciones sociales, culturales y educativas londinenses relacionadas con el mundo hispano y/o cine desde el Instituto Cervantes hasta ONG

³⁰ <http://www2.lse.ac.uk/supportingLSE/achievements/LSEAnnualFund/Home.aspx>

³¹ <http://www2.lse.ac.uk/study/undergraduate/informationForTeachersAndSchools/wideningParticipation/home.aspx>

³² <http://www2.lse.ac.uk/intranet/LSEServices/TLC/Home.aspx>

que trabajan con la comunidad hispana de Londres, pasando por publicaciones como las revistas en la red *El Colectivo Magazine* o la especializada en cine *Vértigo*.

ENLACES DEL PROYECTO

Página web (en inglés)

www.lse.ac.uk/spanishinmotion

Blog (en español)

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

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. ed. (1999): *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Begleiter, M. (2001): *From Word to Image: Storyboarding and the Filmmaking Process*, Michael Wiese Productions, Los Angeles

British Film Institute (2000): *Moving Images in the Classroom: a Secondary Teacher's Guide to Using Film and Television*.

http://www.bfi.org.uk/education/teaching/miic/pdf/bfi_edu_miic_teachers-guide.pdf

Bräuer, G. (ed.) (2001): *Pedagogy of Language Learning in Higher Education. An Introduction*. Ablex Publishing, Wesport.

Chapman, J. (2007): *Documentary in Practice*, Polity Press, Cambridge.

Chanan, M. (2007): *The Politics of Documentary*, British Film Institute, London

DiCarlo, T. y Carroll, K. (2010): "The Reality Show", *Kaleidoscope*, Issue 08, fall 2010, pp. 91-119

Dörnyei, Z. (2003): "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications" in Dörnyei, Z. (ed.): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Blackwell publishing, Oxford, pp. 3-32.

Gardner, R. and Smythe, P.C. (1975): *Motivation and Second-language Acquisition*. Canadian Modern Language Review, 37, pp. 218-233

Gardner, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitude and Motivation*. Edward Arnold, London.

Galbreath, C. (2001): "The Role of Beliefs, Attributions, and Perceived Goal Attainment in Students' Motivation" in Bräuer, G. (ed.): *Pedagogy of Language Learning in Higher Education. An Introduction*. Ablex Publishing, Wesport, pp. 23-47

Gulbahar H. Beckett, Paul Chamness Miller (2006), *Project-based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*. IAP.

Moser, B. (2001): "Maintaining Linguistic Diversity on College Campuses" in Bräuer, G. (ed.) (2001) : *Pedagogy of Language Learning in Higher Education. An Introduction*. Ablex Publishing, Wesport, pp. 3-22

Rabiger, M. (2005): *Dirección de documentales, Instituto oficial de Radio y Televisión*, Madrid, 3ª edición.

Rabiger, M. (2006): *Developing Story Ideas*, Focal Press, Oxford

Rojas Gordillo, C. (2003): "El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica", *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona en <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojas.html>

ANEXO: DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE CINE

El proyecto se puso en marcha durante el curso académico 2007-2008 y hasta el momento hemos realizado cuatro ediciones:

- 2007-2008

Empezamos con la proyección de tres documentales sobre diferentes aspectos de tres geografías del mundo hispano: Cuba, España y Colombia.

- En la primera sesión, la realizadora cubana Lizette Vila exploraba temas como la violencia doméstica y la integración de transexuales en la sociedad cubana. En el debate posterior contamos con la presencia de la directora.
- La segunda sesión estuvo organizada juntamente con el *Cañada Blanch Centre for Contemporary Spanish Studies*. En ella se presentó el documental del director Steven Bowles *Los niños de Guernica*. Después de la película, hubo una sesión de preguntas y respuestas con Herminio Martínez, uno de los 4.000 niños que llegaron al Reino Unido en 1937.
- En la última sesión mostramos el documental *Tales Beyond Solitude* en el que la directora Holly Aylett atraviesa el noreste de Colombia en busca del espíritu

del realismo mágico y consigue entrevistar al esquivo escritor Gabriel García Márquez. La sesión de preguntas y respuestas contó con la directora Holly Aylett y Stephen Hart, catedrático de Estudios Hispánicos en University College London.

- 2008-2009: Familia y memoria

En esta ocasión presentamos tres proyecciones más con un tema común: familia y memoria. Los tres directores hacían un retrato de sus padres a la vez que exploraban diferentes aspectos de sus tres geografías de origen: Chile, España y Uruguay.

- En la primera sesión, Ingrid Wildi, reconocida artista chilena afincada en Ginebra, presentaba su obra *¿Aquí vive la señora Eliana?*, una especie de *road movie* en la que el recorrido por un paisaje es a la vez un recorrido por el Chile contemporáneo. De nuevo pudimos contar con la presencia de la directora.
- En la segunda sesión proyectamos *Retrato*, en la que el director español C. Ruiz Carmona construye un documental sobre sus padres, retrato al mismo tiempo de una generación que creció en la España de Franco. Lala Isla, escritora española residente en Londres, asistió como experta.
- En la última sesión se presentó *Secretos de lucha*. En ella la directora franco-uruguaya Maiana Bidegain investiga la memoria escondida de su familia en el periodo negro de la dictadura militar uruguaya. En el debate posterior contamos con la presencia de la directora.

- 2009-2010: Domesticando la opinión pública: censura y propaganda

- En la primera sesión mostramos la película *Canciones para después de una guerra* de Basilio Martín Patino, un fascinante documental que presenta un collage de imágenes, voces y sonido para contarnos la España de la Guerra Civil, la posguerra y Franco. Después de la proyección, hubo una mesa redonda con la catedrática Helen Graham, la escritora española Lala Isla y el catedrático Paul Preston.
- En la segunda sesión se proyectó *Prototipo para una buena emigración* del artista visual Josep María Martín. En este documental se explica el proyecto que presentó en Tijuana dentro del programa InSite05 para reflexionar sobre la emigración sur-norte. Su proyecto terminó siendo censurado por la organización del InSite05 porque según los organizadores “se corría el riesgo de fomentar la emigración ilegal”. Después de la proyección hubo una sesión de preguntas y respuestas con Josep María Martín.

- La última proyección de este ciclo fue *East Havana* de las directoras Jauretsi Saizarbitoria y Emilia Menocal, una mirada a la vida de tres jóvenes raperos cubanos que viven en un barrio popular de La Habana. A la sesión de preguntas y respuestas asistió la profesora Elvira Antón de la Universidad de Roehampton.

- 2010-2011: La marcha de la historia

Para el curso académico 2010-2011, se presentaron solamente dos proyecciones enmarcadas dentro del tema de la memoria histórica. El objetivo fue reflexionar sobre la vigencia del pasado a través de dos casos: la investigación de los crímenes franquistas en España y la insurgencia zapatista en México.

- La columna de los 8000, 66", 2005, (en español con subtítulos) de Producciones Morrimer

- *Caminantes*, 60", 2002, (en español) por Fernando León de Aranoa

Las dos películas cuentan dos marchas hoy olvidadas pero de gran relevancia en su día. En la primera proyección, Paul Preston y el director respondieron a las preguntas de los estudiantes. En la segunda, contamos con la presencia de Luz Muñoz, especialista en indigenismo en América Latina.

TICS en clase

IRIA GONZÁLEZ Y BECERRA
IMPERIAL COLLEGE, LONDRES
RECURSOS MULTIMEDIA PARA LA CREACIÓN DE MATERIALES
DE ESPAÑOL CIENTÍFICO-TÉCNICO

BIODATA

Licenciada en Filología Inglesa (Universidade da Coruña), MA Estudios de la Unión Europea (Universidade da Coruña) y MPhil Estudios Medievales (University of Birmingham), es Coordinadora de Español en el Departamento de Humanidades de Imperial College London. Sus labores docentes se centran en la enseñanza de español a estudiantes universitarios de ciencia. Tiene un especial interés en creación de materiales y uso de las TIC en el aula, área en la que ha impartido talleres de formación para profesores.

RESUMEN

La inclusión de materiales de creación propia como complemento a la clase de ELE permite adaptar el currículo a las necesidades de un grupo específico, hacer más accesible un libro de texto o actualizar sus contenidos culturales. En el caso del profesor de EFE, la creación de materiales no es un elemento *complementario* sino vital ya que, en muchos casos, serán estos materiales los que formen la espina dorsal de su curso. Este artículo proporciona una serie de recursos en red para facilitar la creación de materiales de español para la ciencia y la tecnología; presenta una explotación didáctica de estos recursos y reflexiona sobre la situación de la enseñanza del español en este campo.

PALABRAS CLAVE: EFE, TIC, tareas, ciencia, tecnología.

ABSTRACT

Teacher-designed materials are a great way to complement an ELE (Spanish as a Foreign Language) class, making it possible to adapt the syllabus to the needs of a specific group and to update the cultural contents of textbooks. In some EFE (Spanish for Specific Purposes) environments, due to the lack of published resources, material preparation becomes a central task for the teacher, rather than a *complementary* one. This article presents a list of useful resources for the 'Spanish for Science and Technology' class; introduces a practical example of the use of these resources, and reflects on the situation of Spanish teaching in this area.

KEY WORDS: Spanish for Specific purposes, technology, tasks, science, technology.

1. INTRODUCCIÓN

El *Diccionario de términos clave de ELE* describe la lengua para fines específicos (EFE) como aquella que se centra en “el dominio de la comunicación especializada”, incluyendo tanto la lengua con fines profesionales (EFP) como académicos (EFA), y describe la enseñanza de EFE como aquella que está “dirigida a potenciar una habilidad concreta, la que solicita el aprendiente”³³.

³³ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm

En la práctica, los cursos de EFE combinan el desarrollo de toda una serie de capacidades inherentes al entorno específico con aquellas comunes también a los cursos de ELE más generales. Estas capacidades, identificadas mediante un análisis de necesidades inicial, incluirán no sólo las competencias lingüísticas y comunicativas de los aprendientes sino también las interculturales (Alemán Torres 2010:2 y Calvi 2004:3).

En líneas generales, el proceso de creación de un curso de EFE no dista del de un curso de ELE y viceversa, ya que dentro de todo curso ELE siempre hay elementos *específicos* que desdibujan las fronteras teóricas que parecen separar a estos campos. Sin embargo, la gran variedad que existe en lo que a entornos específicos se refiere requiere del enseñante un grado mayor de flexibilidad, creatividad y capacidad de adaptación.

Algunas de las dificultades con las que el enseñante se encuentra al considerar la enseñanza de EFE por primera vez vienen establecidas por la incompreensión sobre lo que la *etiqueta* Fines Específicos implica. Alemán Torres (2010: 1-2) presenta una serie de "mitos y creencias" en los que todo profesor o aprendiente puede reconocer algunas de sus ansiedades, actitudes o expectativas:

- es imposible encontrar un grupo homogéneo y conseguir diseñar un curso totalmente a medida;
- los cursos para fines específicos se centran exclusivamente en el estudio del léxico de la especialidad del alumnado;
- el trabajo de clase ha de basarse en el desarrollo de la lectura y la escritura académica o relativa al campo específico en cuestión.

Otras dificultades tienen que ver más bien con la propia disposición del profesor ante el componente temático *específico* al que se enfrenta. Tal y como explican Llovet y Grötsch (1990: 10), las materias que se tienen que enseñar pueden parecernos "confusas, aburridas, difíciles", creando así una cierta hostilidad hacia las mismas. A esto hemos de añadir, en algunos casos, un sentimiento de aprensión ante un área de conocimiento en la que no somos especialistas y en la que estamos por lo tanto expuestos, más que nunca, a la crítica de nuestros alumnos.

Caben destacar también las restricciones prácticas de los programas o cursos mismos. Las necesidades de una empresa privada que solicita un curso intensivo para ingenieros son completamente distintas a las que puede tener un grupo de estudiantes de distintas ramas científico-técnicas que estudian la lengua como asignatura opcional. En ambos casos, nos podemos encontrar con que los objetivos, número de horas presenciales o sistema de evaluación a nuestra disposición son poco realistas, insuficientes o contraproducentes.

El grupo de estudiantes que atañe a este artículo ejemplifica algunas de estas ansiedades y dificultades. Se trata de un curso de *Español para la ciencia* de 63 horas, distribuidas en dos trimestres, en el que están matriculados 20 universitarios de nivel B1 cuyos estudios van de la biología a las matemáticas pasando por la ingeniería civil o la física. Los objetivos del curso, impartido como asignatura opcional en una universidad del Reino Unido, son: alcanzar un nivel B2 en formación general de lengua extranjera, conseguir una cierta familiarización con el español científico-técnico (en cuanto a léxico, estilística, traducción, etc.), desarrollar habilidades comunicativas relevantes tanto para su campo como de tipo académico, y estar capacitados para completar un año de estudios en una universidad española.

A primera vista, hay dos obstáculos obvios. Primero, la especialización léxica requerida por un estudiante puede alienar a otro; aunque todo el grupo se encuadre dentro de la denominación ciencia y tecnología esto no significa que un estudiante de física esté familiarizado con conceptos de biología. Segundo, el profesor puede tener una buena cultura general científica, pero no se puede esperar que tenga una capacidad de profundización o conocimiento de las materias específicas equivalente a la de los propios alumnos.

Tenemos, por lo tanto, una situación en la que el grupo es claramente heterogéneo; la formación del profesor, aunque fuese de ciencias, no cubre todas las áreas de conocimiento presentes en la clase; y los objetivos del curso, aunque apropiados, son posiblemente excesivos para un número limitado de horas.

En las siguientes secciones espero mostrar de manera práctica cómo se pueden transformar estos *problemas* en *oportunidades* creativas utilizando una serie de recursos en red.

2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: DENOMINADOR COMÚN

Los objetivos del curso son lo suficientemente generales como para ser de relevancia para todo el grupo, pero, pensando en las distintas especialidades, ¿cómo podemos asegurarnos de que las tareas que diseñemos van a ser de interés para todos los alumnos?

Un análisis de necesidades previo nos ayudará a identificar elementos comunes en los que tendremos que basar nuestras actividades para satisfacer las necesidades de todos los aprendientes. En este caso, se han tenido en cuenta tanto las observaciones de alumnos que han regresado de sus estudios en España, como las expectativas y aprensiones de los alumnos que van a comenzar el curso de español. Algunos esperan recibir instrucción en el léxico especializado o en escritura académica, otros solicitan fuentes de información para poder usarlas independientemente... pero la mayoría, a pesar de tener ya una cierta independencia con la lengua extranjera, siente ansiedad

ante la idea de enfrentarse a una clase o conferencia de tema científico en español. Son los alumnos los que nos recuerdan que sus necesidades van más allá del léxico o la gramática y que son aquellas de tipo comunicativo auténtico, las situaciones reales de la vida cotidiana, las que más necesitan practicar; aquellas que constituyen un “aprendizaje lingüístico para fines específicos de uso normal, es decir, social”³⁴.

Con esto en mente, nuestra prioridad a la hora de diseñar las tareas será proveer la dimensión cultural y pragmática necesaria para reducir la ansiedad que el alumno ha identificado, asegurándonos, eso sí, de mantener siempre un componente lingüístico no sólo lo suficientemente relevante para el entorno académico en el que nos encontramos sino también accesible para el grupo en conjunto. Nos convertimos así, como explican Canale y Swain (1980), en “instigadores de situaciones”, en mediadores entre la realidad y el alumno a través de la creación de materiales didácticos.

Para conseguir que el componente lingüístico sea comprensible tanto para los alumnos de distintas disciplinas como para el profesor no especialista en ciencia, es recomendable comenzar siempre a un nivel divulgativo más que a uno puramente científico-técnico³⁵. En cuanto al elemento pragmático, como puede que nos falte experiencia de primera mano de los contextos comunicativos con los que tendremos que trabajar (el día a día en un laboratorio, la asistencia a una tutoría de física o las interacciones que se dan en una obra), tendremos que identificar fuentes de materiales que nos permitan replicar de la manera más fiel posible tales entornos.

3. FUENTES DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA EN RED PARA LA CLASE DE ELE Y EFE

En otros campos de EFE existe una variedad de materiales que presentan de manera articulada esa mediación antes mencionada entre realidad, profesor y estudiante, integrando sus actividades, además, dentro de los niveles establecidos por el MCER. En el caso del español para la ciencia o tecnología no contamos con tal ayuda: el profesor ha de hacer la mayor parte del trabajo de campo, recopilando materiales, evaluándolos y adaptándolos.

Internet se convertirá, por lo tanto, en nuestra biblioteca de referencia, con una serie interminable de posibilidades. Pero ante tal cantidad de opciones ¿somos realmente capaces de evaluar si la información es correcta y rigurosa en, por ejemplo, un video de

³⁴ M. Llobera (2000: 17) “Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa”, Actas del I CIEFE:13-33 citado en F. Alemán Torres “El español de la ingeniería”, p. 2.

³⁵ Calvi (2004: 2) explica que la comunicación en entornos científicos y profesionales para transmitir saberes y finalidades prácticas “se desarrolla en diferentes niveles, en un continuum que va desde el grado máximo de opacidad para el profano (comunicación entre especialistas) hasta la mayor transparencia (divulgación, en la que predomina la lengua general)”. El uso de un lenguaje transparente, a nivel divulgativo, ayudará a eliminar la exclusividad léxica en las actividades de clase.

Youtube dedicado a la física cuántica?; ¿es una página de *Wikipedia* la mejor manera de encontrar vocabulario relevante?; ¿sabremos identificar los gazapos y falsedades allá donde los haya?

Para evitar esta inseguridad, el profesor de español para la ciencia, ha de contar con una serie de enlaces y recursos *autorizados*. Si los contenidos de estos enlaces y materiales son ya de validez probada, de lo único que habrá que preocuparse es de su adecuación y explotación didáctica. En esto nos ayudará el creciente interés institucional en la divulgación científica en español y la expansión del uso de internet por parte de canales de televisión para mantener su servicio *a la carta* y como repositorio de programación radiofónica. Además, el uso de enlaces oficiales tiene también un componente cultural y pragmático inherente: resalta el perfil de la ciencia en español y sirve al estudiante como futura referencia cuando de puestos de trabajo, proyectos de investigación o solicitud de becas se trate.

Propongo a continuación una serie de enlaces probados que podrá constituir una especie de *cajón de profe* del que echar mano para la creación de materiales de tema científico y/o técnico para la clase EFE o como complemento al programa cultural de la clase ELE.

- *Blogs / bitácoras de divulgación científica*: contienen artículos, reseñas o enlaces que nos pueden servir para entablar debate en clase o incluso para animar a la colaboración en los mismos por parte de los alumnos a través de comentarios. Creados por usuarios de la red para divulgar temas de actualidad científica, ofrecen una perspectiva más fresca y personal que la de canales o publicaciones de centros oficiales. Sin embargo, hemos de seleccionar este tipo de contenidos con cuidado ya que no están revisados por un panel editorial. Dentro de toda la variedad de blogs que hay en internet, cabe mencionar tres que ya han encontrado su nicho en el mundo de la divulgación científica: *Amazings* (<http://amazings.es>), *Microsiervos* (<http://www.microsiervos.com>) y *Fogonazos* (<http://www.fogonazos.es>).
- *CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (<http://www.csic.es>). Nodo esencial de información sobre ciencia y tecnología en España. Contiene listados de enlaces, información sobre empleo y becas, noticias de actualidad... Entre muchas otras secciones, incluye la *CienciaTK* (<http://www.cienciatk.csic.es>), un repositorio de materiales de contenido científico-técnico de uso público con fines educativos y apropiados para estudiantes más jóvenes.
- *Oficina para Asuntos Culturales y Científicos de la Embajada de España en Londres* (<http://www.spainculture.co.uk>). Página de reciente aparición y diseñada para el público del Reino Unido, contiene una selección muy completa de enlaces a instituciones oficiales: ministerios, museos, Reales Sociedades, centros e institutos de investigación, parques científicos y tecnológicos. De especial interés entre estos enlaces es la redirección a la sección del *MICINN, Ministerio de Ciencia e Innovación* dedicada a las *instalaciones singulares* (<http://www.micinn.es/portal/site/MICINN>) y la publicación de información sobre

becas altamente recomendable para que los estudiantes tengan una visión general de las oportunidades existentes en España para jóvenes europeos.

- *IAC, Instituto de Astrofísica de Canarias* (<http://www.iac.es/index.php>). Uno de los centros más importantes de astrofísica a nivel europeo y mundial, incluye una sección de divulgación científica con videos y entrevistas centradas en investigación hecha en España.
- *REDES* (<http://www.rtve.es/television/redes>). Programa semanal de divulgación científica popular y de calidad. Libre acceso a capítulos ya emitidos a través de la página web y el blog asociado (en el que también se incluyen entrevistas y transcripciones de algunos videos). Hemos de tener en cuenta sin embargo que los programas pueden ser excesivamente largos para su utilización en clase y que muchas de las entrevistas son en inglés, con doblaje o subtítulo en español, por lo que es preferible centrarse en aquellas que sean totalmente en español no solo por el componente lingüístico sino por el cultural.
- *RTVE podcasts de ciencia* (<http://www.rtve.es/podcast/ciencia-y-tecnologia>). Dos de los programas incluidos en esta sección son especialmente recomendables: *Ciencia al cubo* y *Entre probetas*. Contienen gran variedad temática, son adecuados para la clase por su brevedad (de entre 3 a 6 minutos), y, como otros podcasts, ofrecen la posibilidad de descarga como material para estudio independiente por parte de los estudiantes.
- *UNED, Cursos en Abierto* (<http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia>). Selección de grabaciones, apuntes y/o material complementario de clases de diversas temáticas accesibles al público y descargables bajo licencia *Creative Commons*. Varias universidades españolas forman parte de la iniciativa OCW (*Open CourseWare* / Cursos en Abierto), un entorno de aprendizaje virtual abierto a todos los usuarios. De todas ellas, la UNED destaca por su experiencia como centro de educación a distancia y en la creación de materiales para enseñanza a través de internet, televisión, etc.
- *Youtube* (<http://www.youtube.com>). No podemos fiarnos simplemente de *Youtube*, portal de búsqueda y distribución de videos de todo tipo, pero sí podemos utilizar los canales pertenecientes a instituciones científicas reconocidas, universidades, otros centros de enseñanza o televisiones regionales presentes en el mismo. Ejemplos de estos son el canal de *FECYT*, la *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología* (<http://www.youtube.com/user/FECYT>), en donde encontramos noticias y documentales breves y actuales sobre innovación y ciencia en España, y *Cedecom*, con su programa *Tesis* (<http://www.youtube.com/user/cedecom>).

Otras páginas con materiales más internacionales o locales:

- NASA en español (<http://www.lanasa.net>)
- Ciudad de las Ideas (<http://www.ciudaddelasideas.com>)
- Madri+D (<http://www.madrimasd.org>)

4. TELEDETECCIÓN: UN EJEMPLO PRÁCTICO DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

Volviendo al grupo mixto de estudiantes de ciencia y tecnología, de todos los enlaces anteriormente presentados, es el portal de Cursos en Abierto de la UNED el que pone a nuestra disposición una de esas realidades comunicativas en las que el alumnado tendrá que desenvolverse en el futuro: la clase magistral. Este entorno comunicativo es un desafío para el estudiante puesto que requiere una buena capacidad multitarea al combinar la comprensión auditiva con la capacidad de síntesis y escritura mediante la escucha, la toma de apuntes y la formulación de preguntas.

Lo que se pretende en la actividad de español que proponemos a continuación, además de introducir léxico de tipo académico y científico y mejorar la comprensión auditiva, es eliminar la ansiedad del alumnado recordando a los aprendientes que ya tienen una cierta familiaridad con este entorno, dado que asisten diariamente a clases similares en su universidad de origen, y que, simplemente, han de aplicar sus técnicas personales de aprendizaje en un contexto más predecible de lo que esperan³⁶.

El portal OCW contiene cursos de una gran variedad de disciplinas; nosotros vamos a utilizar el *Curso básico de teledetección*³⁷ del departamento de Física Matemática y de Fluidos. Este material ha sido elegido porque trata sobre una tecnología que tiene aplicaciones en todas las disciplinas presentes en el aula y porque puede que algunos alumnos ya hayan cursado tal asignatura, lo cual nos ayudará a integrar su conocimiento sobre la misma en la discusión de clase.

Antes de introducir el ejercicio de audición comenzaremos preguntando a la clase si ya conoce el concepto de teledetección y, en grupos mixtos, pedimos a los alumnos que discutan si existe alguna aplicación de la misma a su área de conocimiento. Suele ser conveniente asegurarse de que en cada grupo hay por lo menos un estudiante con conocimiento previo de la materia, si no es así, el profesor podrá dar una definición básica de lo que es la teledetección y dejar que cada grupo, una vez entendido el concepto, intente identificar contextos reales en los que la teledetección tiene lugar.

Esta tarea de grupo se abrirá luego a la clase, momento en el que se pondrán en común los distintos contextos compilados (geografía, radares, usos médicos, etc.),

³⁶ Nos referimos aquí a *contexto predecible* en cuanto a la organización de la información presentada en una clase magistral y las interacciones que se dan en la misma. "Such predictable formats help listeners too: we expect a lecture to begin with an introduction outlining the key questions and to end with a conclusion where these questions are revisited. Whatever the type of interaction, then, speakers and listeners have to base comprehension at least partially on guesswork strategies" (Broady 2005: 54).

³⁷ La teledetección es la adquisición de información sobre un objeto o fenómeno a distancia, sin entrar en contacto con el mismo, con dispositivos tales como satélites, rayos-x, resonancia magnética (MRI), etc.

creando un glosario multidisciplinar a partir de la información presentada por los alumnos. Se finalizará con una lluvia de ideas para ampliar vocabulario en la que los alumnos proporcionarán más palabras formadas con el prefijo *tele* en un tiempo limitado.

Una vez establecido un conocimiento del vocabulario técnico a rasgos muy generales, pasaremos a profundizar en la materia mediante un primer ejercicio de toma de apuntes utilizando un video didáctico en el que se explican los aspectos más elementales de las ondas electromagnéticas³⁸, esenciales para entender los procesos que se llevan a cabo en la teledetección. Se ha elegido un video en vez de un podcast puesto que así los alumnos podrán recurrir a las pistas visuales (esquemas e imágenes) para entender cada concepto. La fuente de este video es el canal *Youtube* de la asignatura de Ciencias Naturales de un instituto de secundaria español, lo cual significa que no sólo podemos fiarnos del mismo inicialmente, sabiendo que el profesor de ciencias al cargo del canal ya ha hecho una selección de cierto rigor, sino también lo suficientemente simple en cuanto a contenido como para pedir a los alumnos que, directamente, tomen notas como si de una clase se tratara y comparen después con sus compañeros los puntos esenciales. Después de este procesamiento de la información desde arriba, en el que se busca una comprensión del mensaje general, practicaremos el procesamiento desde abajo, rellenando una transcripción con huecos de manera que todos los estudiantes se familiaricen con todo el vocabulario utilizado ya que éste va a aparecer en el siguiente ejercicio.

La segunda parte de esta tarea consiste ya en trabajar con la clase *real* de la UNED³⁹. El mp3 original es excesivamente largo, por lo que se ha utilizado sólo un fragmento de aproximadamente 15 minutos extraído de la introducción a la asignatura. La grabación ha sido editada puesto que falta una parte importante de la experiencia comunicativa (la imagen del profesor señalando imágenes en una presentación de *PowerPoint*, enfatizando conceptos de manera gestual, o incluso escribiendo en una pizarra mientras habla). Se ha ralentizado el audio ligeramente y se han introducido pausas en algunas secciones para permitir que los alumnos tengan tiempo de escribir si lo consideran necesario. Este proceso de *adaptación* no elimina sin embargo aquellas particularidades del habla real que hacen que la comprensión auditiva sea un desafío para el aprendiente: ruido de fondo, exceso de información, introducción de información nueva o inesperada, falta de repetición palabra por palabra, titubeos, muletillas, etc.

En la primera escucha, volvemos al procesado de la información desde arriba, que es, en rasgos generales, lo que sucede cuando asistimos a una clase en la universidad. Los estudiantes anotan dos o tres conceptos importantes que hayan comprendido y, al

³⁸ "Las ondas electromagnéticas" <http://www.youtube.com/watch?v=MJsEr9T99Vk>. Video perteneciente al canal Youtube del I.E.S. Suel, <http://www.youtube.com/user/euyinTube>.

³⁹ "¿Qué física usa la teledetección?" Presentación en formato PDF y MP3: <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia/tecnologias-del-medio-ambiente/curso-basico-deteledeteccion/curso/contenidos.html>

finalizar, se hace una puesta en común de los mismos discutiendo también la experiencia: ¿tienen que recurrir a la traducción para tomar apuntes o trabajan directamente en español?, ¿han perdido el hilo de información mientras escribían?, ¿escriben frases completas como si fuese un dictado o simplemente toman nota de palabras esenciales y hacen un proceso de reescritura mientras escuchan?

Una segunda y última escucha se centrará en el procesado de la información desde abajo, con más detalle, guiando al alumno mediante ejercicios de comprensión y corrección de frases verdaderas o falsas. Así como el objetivo de la primera escucha era más general, eliminando la precisión que algunos ejercicios de comprensión requieren y el estrés provocado por la velocidad del habla, el objetivo de la segunda escucha es comprobar si han sido capaces no sólo de reescribir y sintetizar la información presentada sino de interiorizarla, adquiriendo nuevos conocimientos.

Como ampliación de esta tarea de clase siempre podemos dirigir a los alumnos más interesados a la grabación original en la página web. Allí no sólo podrán continuar desarrollando su capacidad de comprensión escuchando la hora completa de clase real sino que encontrarán apuntes en *PowerPoint* para reforzar esa escucha independiente y para seguir creando sus propios glosarios de vocabulario.

La evaluación de la actividad hecha por el grupo de estudiantes destacó dos aspectos: los estudiantes disfrutaron al experimentar una situación real novedosa para ellos y sintieron que habían aprendido algo nuevo sobre ciencia, sorprendiéndose al ver que lo habían hecho en español y en la clase de lengua. A esto hay que añadir que la transmisión del conocimiento científico fue hecha sin la *intermisión* del profesor, cuya labor mediadora no se centró en la *traducción* del contenido sino en la selección de material y el establecimiento de los tiempos y objetivos didácticos de cada parte de la tarea.

5. HERRAMIENTAS TIC

Para crear tal actividad, el docente de ELE / EFE necesita un dominio básico de dos herramientas TIC gratuitas y fáciles de usar.

Por un lado, es conveniente estar familiarizado con las descargas de archivos de audio: en algunos casos aparece un botón de *descarga* junto a la grabación que nos interesa, permitiéndonos guardar el archivo directamente, en otros podemos usar el botón derecho sobre el enlace activo y pinchar en la opción “guardar destino como”, y en otros tendremos que utilizar extensiones para nuestros navegadores tales como *VideoDownloadHelper*⁴⁰ para *Firefox*, mediante el cual las descargas se hacen casi automáticamente. Si decidimos no descargar los archivos de la red, hay que recordar

⁴⁰ <https://addons.mozilla.org/es-ES/firefox/addon/video-downloadhelper>. Este complemento para Firefox se recomienda por su facilidad de uso y por ser gratuito pero existen muchas otras opciones en el mercado tanto de pago como gratuitas que cumplen la misma función.

que aunque tengamos una buena conexión a internet, trabajar en tiempo real con un *streaming* de video o de audio puede resultar problemático (cortes en la conexión, desfase entre la imagen y el sonido, aparición repentina de ventanas emergentes y publicidad, etc.).

Por otro lado, un conocimiento a nivel usuario de programas de edición de audio tales como *Audacity*⁴¹ es esencial. Este tipo de programas nos permite modificar una banda de sonido tal y como editamos un texto con un procesador; podemos cortar y pegar fragmentos, generar silencios e incluso ralentizar o acelerar el audio sin distorsionarlo con la herramienta "*change tempo*".

Durante este proceso, hemos de tener en cuenta consideraciones sobre derechos de autor, sobre todo si vamos a *bajar* materiales de internet y/o modificarlos. Los centros de enseñanza, siempre y cuando se emplee este material sin ánimo de lucro y con fines educativos, suelen tener una licencia que cubre este tipo de usos, pero es conveniente informarse de antemano sobre las condiciones y, a ser posible, recurrir a licencias abiertas (*Creative Commons*, *OpenCourseWare*, etc.) que permitan copiar, distribuir y modificar los contenidos. Esto se aplica tanto a grabaciones o texto como a las imágenes utilizadas para crear los apuntes de clase.

6. EL ESPAÑOL PARA LA CIENCIA: ¿UNA ASIGNATURA PENDIENTE?

No quisiera terminar esta revisión y ejemplificación de las posibilidades que la red ofrece en la enseñanza de español para la ciencia y tecnología sin hacer un breve repaso de la situación de este campo hoy en día en el Reino Unido dentro de la enseñanza universitaria.

En los centros universitarios británicos, aparte de aquellas carreras equivalentes a las filologías o estudios de traducción, encontramos que la mayor parte de cursos de español ofertados se centran en la lengua *en general* y en temas culturales asociados. Estos cursos suelen aparecer como asignaturas opcionales o como parte de programas en los que el español es un complemento oficial a otra especialización⁴². Si buscamos cursos o asignaturas específicamente de EFE, vemos que hay dos entornos predominantes: aquellos relacionados con la economía (*business studies with Spanish*) y los que reflejan ciertas necesidades sociopolíticas (por ejemplo *Spanish for medics* o *Legal Spanish*). Los entornos científicos y técnicos (en cuanto a ciencias "puras" como

⁴¹ <http://audacity.sourceforge.net/?lang=es>. Recomendado también por su facilidad de uso y por ser gratuito. Otros editores de audio profesionales pueden servir la misma función.

⁴² Tales programas se denominan "*minors*", "*combined*" o "*joint degree*" dependiendo del número de asignaturas cursadas en la lengua extranjera. Generalmente un "*minor*" implica un tercio de asignaturas de lengua / cultura, y un "*joint degree*" requiere que el estudiante dedique un 50% de la carrera a las mismas. En ambos programas se suele incluir una estancia de estudios, investigación o prácticas laborales en el extranjero.

la química o “aplicadas” como la aeronáutica) aparecen sólo de manera minoritaria y a veces brillan por su ausencia⁴³.

Como indica Calvi (2004: 11), “ciertos ámbitos profesionales plantean más fácilmente que otros la necesidad de aprender idiomas”, y así como el español se ha convertido en lengua de interés o prestigio en el ámbito de la cultura, el comercio y el turismo, su rol como medio de comunicación científica no es equiparable.

Esta situación se refleja también en la gama de materiales publicados por las editoriales y el tipo de certificaciones oficiales de idiomas que existen hoy en día. La Cámara de Madrid oferta certificados de español de negocios, turismo y ciencias de la salud⁴⁴. Si buscamos libros de texto de EFE, veremos que estos tres mismos campos copan el elenco de materiales publicados por las editoriales especializadas en ELE en Europa⁴⁵ - aunque cabe mencionar que, de estos tres temas, el español de las ciencias de la salud cuenta con un número bastante limitado de publicaciones.

No pretendo argüir la necesidad de un examen oficial o de un manual específico para cada campo, sino reflexionar sobre los efectos que provoca la aparente falta de presencia (y de demanda) del español como lengua extranjera con fines científicos. Primero, esta situación nos recuerda que es otra lengua, el inglés, la que se ha afianzado firmemente como “lingua franca” de la ciencia y la tecnología⁴⁶. Segundo, la *marginalidad* de esta disciplina provoca que haya una falta de estructuración y estandarización en cuanto a contenidos y métodos entre aquellas instituciones educativas donde sí existen este tipo de cursos.

El vacío de temas científicos y tecnológicos en español no se limita al campo de enseñanza de lengua para fines específicos, en donde es normal que cierto tipo de materias, por su especialización, sean minoritarias, sino que es latente en todo contexto de enseñanza del español como lengua extranjera. Los manuales de ELE y las clases de lengua son motores de divulgación cultural: guían y moldean la percepción del aprendiente a través de la selección de temas culturales que presentan. Entre estos,

⁴³ Una búsqueda superficial entre las asignaturas opcionales ofrecidas nos da como resultado cursos en “*Medical Spanish*” en Hull, Bristol, King’s College y Manchester, “*Business Spanish*” en Bath, Bristol, King’s y UCL, mientras que “*Spanish for Engineers*” aparece sólo en Southampton. “*German for Engineers*”, sin embargo, aparece en Leeds, Liverpool, Glasgow, Loughborough, Manchester y Southampton (en donde también se oferta “*French / German for Mathematicians*” o “*Marine Sciences*”, pero no español para estas mismas especialidades). Se puede encontrar un listado de asignaturas de lenguas en centros universitarios en el anexo a McPacker & Sachdev et alia 2008: 52-59.

⁴⁴ <http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=513>

⁴⁵ Como ejemplo puede servir el listado de materiales de español para fines específico del Centro de Recursos de la Consejería de Educación de Bélgica, publicado en formato PDF en <http://www.educacion.gob.es/belgica/oficinasycentros/centros-recursos.html>

⁴⁶ Para profundizar en este tema, Se recomienda la lectura de Luis M. Plaza y María Bordons “Proyección internacional de la lengua española”. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 547-567 e Informe “El español una lengua viva”, Instituto Cervantes, 2010, p. 28.

la divulgación sobre nuestra cultura científica aparece en cantidades más bien insignificantes.

Como profesores de lengua y, por consiguiente, como intermediarios culturales, estamos mostrando una visión sesgada de la realidad hispanohablante basada en la selección hecha por los libros de texto que utilizamos y por nuestras preferencias personales. Integrar un elemento de divulgación científica en nuestros cursos es más fácil de lo que parece y puede aportar un componente diferenciador y novedoso a temarios culturales que siempre vuelven a los mismos contenidos.

* Este artículo está basado en el taller con mismo título que tuvo lugar en el *I Encuentro para Profesores de Centros Universitarios y de Centros Formadores de ELE* organizado por el Instituto Cervantes de Londres el 21 de Julio de 2011 en la European Business School London. La presentación Powerpoint asociada se puede consultar en la página web del encuentro:

<http://encuentroelelondres.wordpress.com/programa-2>

BIBLIOGRAFÍA

Alemán Torres, F.: "El español de la ingeniería: una propuesta de curso para profesionales luso-hablantes". *marcoELE* [en línea]. Febrero 2010, número 10 [consulta: 14 julio 2011]. Disponible en la red:

<http://marcoele.com/el-espanol-de-la-ingenieria/>

ISSN: 1885-2211.

Bordons, L.M. & Plaza, M.: "Proyección internacional de la ciencia española". *El español en el mundo. Anuario 2006-7* [en línea]. Centro Virtual Cervantes [consulta: 1 agosto 2011]. pp. 547-567. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ciencia_01.pdf

ISBN: 978-84-692-0833-5.

Broady, E. (2005), "The four language skills or 'juggling simultaneous constraints'". En Coleman, J.A. & Klapper, J. (ed.) (2005): *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. Londres: Routledge.

Calvi, M.V.: "El léxico de la enseñanza de ELE con fines específicos" [en línea]. *Actas de la V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*. Centro Virtual Cervantes, 2004 [consulta: 14 julio 2011]. Disponible en la web:

<http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/calvi.htm>

ISBN: 84-690-1622-9.

Canale, M. & Swain, M. (1980), "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua". *Signos. Teoría y práctica de la educación* [en línea]. Junio 1996, número 18 [consulta: 8 julio 2011]. pp. 78-89. Disponible en la web:

http://www.quadernsdigitalis.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=46

ISSN 1131-8600.

Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de Términos Clave de ELE* [en línea]. [Consulta: 2 agosto 2011]. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

ISBN: 978-84-691-5710-7.

CINDOC. "La producción científica en español". *El español en el mundo. Anuario 1998* [en línea]. Centro Virtual Cervantes [consulta: 1 agosto 2011]. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/cindoc/cindoc_01.htm

ISBN: 84-690-1666-0.

Coleman, James A. & Hauge, E. (2005), "Curriculum design". En Coleman, J.A. & Klapper, J. (ed.) (2005): *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. Londres: Routledge.

Coleman, James A. & Klapper, J. (2005), "Research into language learning". En Coleman, J.A. & Klapper, J. (ed.) (2005): *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. Londres: Routledge.

Delgado Barrio, G.: "Física y el idioma español". *El español en el mundo. Anuario 2006-7* [en línea]. Centro Virtual Cervantes [consulta: 1 agosto 2011]. pp. 570-571. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ciencia_03.pdf

ISBN: 978-84-692-0833-5

Gutierrez Rodilla, B. (2005), *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.

Llovet, B. & Grötsch, K. (1990), "Español con fines específicos y estrategias". *marcoELE* [en línea]. Junio 2011, número 12 [consulta: 1 agosto 2011]. Disponible en la web:

<http://marcoele.com/descargas/12/llovet-grotsch.pdf>

ISSN 1885-2211.

Ramsden, P. (2003), *Learning to Teach in Higher Education (2nd Edition)*. Londres: Routledge.

SECOND LIFE EN EL AULA DE ELE: UN TÁNDEM VIRTUAL *SECOND LIFE AND SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A VIRTUAL TANDEM*

SABELA MELCHOR COUTO

UNIVERSITY OF ROEHAMPTON, LONDRES

BIODATA

Sabela Melchor Couto es profesora titular de ELE en University of Roehampton (Londres) desde 2008. Se licenció en Traducción e Interpretación por la Universidad de Vigo y obtuvo un Máster de Interpretación de Conferencia en Heriot Watt University (Edimburgo), donde posteriormente trabajó como profesora de ELE durante tres años. Actualmente está realizando su tesis doctoral, que se centra en el uso de herramientas de comunicación sincrónica para el aprendizaje de idiomas. Su principal interés investigador es estudiar el impacto que el uso de herramientas como Skype o Second Life puede tener en la dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas. Ha participado en numerosos proyectos de innovación educativa entre universidades británicas y españolas.

RESUMEN

En este artículo se describe la experiencia tándem llevada a cabo entre 21 estudiantes de español de University of Roehampton (Londres) y 21 estudiantes de inglés de la Universidad de Cádiz en el mundo virtual Second Life. En primer lugar, se presenta una breve introducción a Second Life, destacando algunos de los trabajos de investigación más relevantes que hacen referencia a las aplicaciones educativas de este mundo virtual; seguidamente, pasa a describir la organización y desarrollo de este tándem virtual, que se desarrolló a lo largo de cuatro sesiones durante las que los alumnos se comunicaban oralmente en inglés y español. Finalmente se incluyen algunas de las reflexiones realizadas por los alumnos participantes, en las que hacen referencia a aspectos como la ansiedad o creencias de autoeficacia.

PALABRAS CLAVE: tándem virtual, Second Life, inmersión, ansiedad, creencias de autoeficacia.

ABSTRACT

This article reports on the virtual tandem developed in the virtual world Second Life between 21 Spanish students from University of Roehampton (London) and 21 English students from Universidad de Cádiz. The first part of the article is an introduction to the most prominent works published to date about Second Life and its potential for education and it is followed by an account on how this virtual tandem was organised; this experience consisted of four session in which the students were instructed to communicate orally in both English and Spanish. The last part of the article includes some of the comments made by the students, which refer to aspects such as anxiety or self-efficacy beliefs.

KEY WORDS: virtual tandem, Second Life, immersion, anxiety, self-efficacy beliefs

Las nuevas tecnologías revolucionan a diario las aulas de lenguas extranjeras. *Blogs, chats* e incluso *tweets* son ya parte del día a día de numerosos profesores de idiomas que se afanan en sacar el máximo partido a los medios que tienen a su alcance; cada vez son más los docentes que ven en el uso de aplicaciones como Skype un modo de acercar a sus aulas la realidad de la lengua que enseñan. A través de

estas y otras herramientas de comunicación sincrónica es posible incorporar actividades en las que nuestros alumnos interactúen con hablantes nativos del idioma que estudian.

Los mundos virtuales parecen ser la siguiente parada en esta senda tecnológica por la que transitamos. Su uso con fines educativos está cada vez más extendido, y no solo en el campo de la enseñanza de idiomas sino también en muchas otras disciplinas como las Ciencias Empresariales, la Psicología o la Ingeniería Informática⁴⁷. OpenSim, Home (Play Station 3), Active Worlds o Second Life son algunos de los mundos virtuales más conocidos.

En este artículo describiremos la experiencia llevada a cabo en este mundo virtual como parte de la clase de ELE entre alumnos de University of Roehampton (Londres) y de la Universidad de Cádiz durante el curso académico 2010-2011. En primer lugar, realizaremos una breve introducción a Second Life (SL) y sus usos con fines educativos y, a continuación, pasaremos a explicar en qué ha consistido la actividad en sí. Por último, concluiremos con una sección dedicada al análisis cualitativo de las percepciones de algunos de los participantes; veremos algunas de sus reflexiones con respecto a la dimensión afectiva del aprendizaje de ELE y el posible impacto que el uso de plataformas como SL puede ejercer en ella.

1. SECOND LIFE Y SUS APLICACIONES EDUCATIVAS

La asociación estadounidense de mundos virtuales (Association of Virtual Worlds) describe SL como un mundo construido por sus residentes por medio de avatares que dispone de actividad mercantil y de entretenimiento (Association of Virtual Worlds, 2008: 39). Cualquier usuario puede obtener un avatar de manera gratuita a través de la página web de SL y visitar las zonas de libre acceso de este mundo virtual, en el que podrá interactuar con otros avatares a través de las aplicaciones de chat o de voz sobre IP. Sin embargo, es necesario pagar un abono anual para poder adquirir un terreno propio; cada vez son más los docentes que se organizan para comprar terrenos y alquilar pequeñas parcelas, una opción considerablemente más asequible que comprar una isla⁴⁸.

SL es el mundo virtual más utilizado en el sector educativo (Warburton, 2009: 416). Tanto es así que en la página oficial de SL encontramos una sección dedicada a docentes⁴⁹, además de un directorio de algunas de las instituciones educativas

⁴⁷ Las publicaciones presentadas por Kirriemuir (2010), De Freitas (2007, 2008) y Dalgarno *et al.* (2011) ofrecen una exhaustiva revisión de algunas de las aplicaciones educativas que se han desarrollado en SL y otros mundos virtuales hasta la fecha.

⁴⁸ Es posible alquilar una parcela en *Edunation Island III*, la isla de la asociación de aprendizaje de idiomas asistido por ordenador, EUROCALL.

⁴⁹ <http://education.secondlife.com/>

presentes en SL⁵⁰. Son ya numerosos los estudios publicados sobre las posibles aplicaciones didácticas de mundos virtuales como este (De Freitas, 2007; Salmon, 2009; Warburton, 2009; Hew y Cheung, 2010) y algunos autores como Molka-Danielsen *et al.* (2007), Henderson *et al.* (2009) o Schneider & Panichi (2009) han destacado el potencial que SL ofrece especialmente para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Warburton (2009) destaca algunas de las características que hacen de SL una herramienta enormemente atractiva para la enseñanza de numerosas disciplinas. Entre ellas está la inmersión, que permite que nuestros estudiantes interactúen en entornos que no existirían en el aula y que, según este autor, puede tener un importante impacto afectivo y motivador en el alumno (*ibid.*: 421). Por otro lado, el hecho de que los usuarios no estén físicamente presentes sino únicamente representados por sus avatares proporciona un anonimato que puede ser interesante para el aprendizaje de idiomas. Esto es algo en lo que ya repararon Henderson y sus colaboradores (Henderson *et al.*, 2009: 466), que explican que la presencia virtual de los usuarios puede reducir la presión bajo la que a menudo se encuentran los alumnos “Virtual presence can result in reduced apprehension and embarrassment that otherwise can impede experimentation such as through role playing”. El usuario se siente en cierta manera “escudado” por su avatar, lo cual puede reducir el miedo a cometer errores o a ser juzgado negativamente por ello.

En vista del potencial que los mundos virtuales podrían tener para la enseñanza de lenguas extranjeras, se han ido formando una serie de grupos de investigación que se dedican a estudiar y experimentar en este campo. Estos son algunos: EUROCALL cuenta con el *Virtual Worlds Special Interest Group*; VILLAGE (*Virtual Language Learning and Group Experience*) organiza cursos de formación gratuitos para profesores de idiomas que quieran aprender a usar SL en sus clases; Avalon (*Access to Virtual and Action Learning Live Online*) y NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*) son dos proyectos financiados por la Comisión Europea que tienen como objetivo promover la innovación en la enseñanza de lenguas a través del uso de mundos virtuales.

Por otro lado, dado este creciente interés en el uso de SL como herramienta educativa, Moodle cuenta ya con una aplicación compatible con SL, SLOODLE, que ofrece una serie de herramientas que se pueden utilizar de manera sencilla en SL: el Quiz Chair permite crear breves tests o cuestionarios en Moodle y exportarlos a SL; con el Chat Logger podemos guardar las conversaciones que los alumnos mantienen a través de la herramienta del chat; y Choice es una aplicación con la se crean encuestas a las que los alumnos pueden responder desde SL.

⁵⁰ <http://edudirectory.secondlife.com/>

2. CREACIÓN DE UN TÁNDEM VIRTUAL INGLÉS-ESPAÑOL EN SECOND LIFE

En la actividad que aquí se presenta, SL fue el entorno elegido para llevar a cabo un intercambio virtual entre estudiantes nativos de español y de inglés de University of Roehampton (Londres) y la Universidad de Cádiz respectivamente. El objetivo era que ambos grupos de alumnos se comunicasen oralmente en la lengua extranjera que estudian (español o inglés) con un hablante nativo de la misma. El uso de esta plataforma nos permitió superar una serie de limitaciones con las que a menudo nos encontramos en el aula de ELE, como la distancia geográfica, que con frecuencia nos impide ofrecer a nuestros alumnos la posibilidad de conversar con hablantes nativos de la lengua que estudian. Del mismo modo, el uso de esta plataforma hizo posible que esa interacción con hablantes nativos fuese individualizada, es decir, que cada uno de nuestros alumnos tuviese un compañero nativo con el que practicar y, por último, nos permitió rebasar las paredes del aula y poder realizar actividades que no serían posibles de otro modo.

Por otro lado, con respecto a la dimensión afectiva del aprendizaje de lenguas extranjeras, abordamos esta experiencia como un estudio preliminar para observar el comportamiento de variables como la ansiedad, la autoeficacia o la motivación. ¿Es posible que al comunicarse en un entorno virtual en el que los alumnos no están físicamente presentes experimenten menos ansiedad al hablar en la lengua extranjera? ¿Tendrá esto una repercusión en las creencias de autoeficacia de los alumnos? ¿Aumentará su motivación? A continuación, pasamos a describir la dinámica y organización de la actividad en cuestión.

Nuestro intercambio virtual se desarrolló entre febrero y marzo de 2011 y tuvo una duración de seis semanas en las que los alumnos completaron un total de cuatro actividades. Participaron un total de 21 alumnos del primer y segundo curso del Grado en Lenguas Modernas de University of Roehampton (Londres) y el mismo número de alumnos del primer y segundo curso del Grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Cádiz. Los alumnos se organizaron en parejas bilingües en función de su disponibilidad y recibieron instrucciones de completar una actividad de interacción oral en SL cada 7-10 días fuera del horario lectivo. Los alumnos tendrían que hablar al menos treinta minutos en cada una de las lenguas (inglés y español) y para ello deberían contar con un ordenador relativamente moderno, una conexión a Internet razonablemente rápida y auriculares con micrófono.

Al finalizar cada una de estas actividades, los alumnos deberían grabar un audio-resumen en la lengua extranjera en el que explicaran cómo se había desarrollado la sesión con su compañero/a, de qué habían hablado y si se había producido algún problema técnico. Tanto en el caso de los alumnos españoles como de los ingleses, estos audio-resúmenes formaban parte de la evaluación de una de sus asignaturas. Por otra parte, los alumnos deberían contestar, esta vez en su lengua materna, a tres preguntas con respecto a la confianza con la que había afrontado cada tarea, si la

ausencia física había tenido algún efecto en su actuación y cómo se habían sentido ante la posibilidad de cometer errores en la lengua extranjera.

Todas las actividades excepto la última tuvieron lugar en el Campus Virtual de University of Roehampton en SL. En esta isla se crearon una serie de zonas acondicionadas para que los alumnos pudieran reunirse y conversar con total privacidad; en total se instalaron tres pequeñas islas con sus *bungalows*, tres casas-árbol, una casa a la orilla de un lago y una aldea con cinco cabañas.



El diseño de las actividades se llevó a cabo de manera que las exigencias técnicas y los costes fuesen mínimos: el formato utilizado en todas ellas consistía en la creación de pantallas en las que el alumno podía seguir una serie de preguntas diseñadas para guiar la conversación con un simple clic; además, en cada uno de los puntos acondicionados para llevar a cabo la actividad se instalaron también dos pantallas planas en las que se podían visualizar dos videos relacionados con la temática de la actividad en cuestión.

Todos los objetos y estructuras utilizados para poblar la isla y crear los puntos de conversación fueron adquiridos en la sección de compras de SL, SL Marketplace, de

manera casi gratuita⁵¹. Las actividades se organizaron en torno a temas que pudieran ser de interés para los alumnos y sobre los que la mayoría pudiese tener una opinión formada.

Los temas elegidos fueron los siguientes:

Actividad 1: Estereotipos

Actividad 2: Vamos al cine

Actividad 3: Las redes sociales

Actividad 4: De viaje por Second Life

La actividad de estereotipos tenía como objetivo que los alumnos conversaran sobre la veracidad de clichés comunes sobre españoles e ingleses y fue complementada con dos videos relacionados. En la actividad número dos se invita a los alumnos a asistir a un “cine” en el que pueden ver tráilers de distintas películas y series tanto de habla hispana como inglesa con el fin de que intercambien opiniones sobre las mismas así como sobre sus gustos cinematográficos. En la actividad número 3, “Las redes sociales”, se presenta a los alumnos una serie de preguntas sobre la seguridad y privacidad de los datos contenidos en los perfiles de redes como Facebook. El material complementario en este caso consistía en el tráiler de la película “La red social” y un extracto de los informativos de TVE en el que se mencionan casos en los que el mal uso de este tipo de redes sociales por parte de los usuarios ha tenido consecuencias laborales. Por último, en la actividad número 4, se invita a los alumnos a que exploren las zonas de SL en las que se reproducen ciudades de habla hispana o inglesa, como pueden ser Barcelona o Londres.



⁵¹ <https://marketplace.secondlife.com/>

Como preparación para esta actividad, los alumnos recibieron una tutoría en la que se les enseñó a utilizar las herramientas básicas de SL. En la mayoría de los casos, los alumnos aprendieron a manejar este entorno sin mayores dificultades. Durante el desarrollo de estas actividades se produjeron problemas técnicos puntuales: en dos casos fue necesario proveer a los alumnos de un ordenador portátil que dispusiera de las características técnicas necesarias para poder utilizar SL correctamente. Se produjeron también algunos problemas con la herramienta de voz de SL así como con la aplicación de teletransporte.

3. LAS REFLEXIONES DE LOS ALUMNOS

La actividad fue valorada de manera positiva por la mayor parte de los alumnos. Es interesante realizar un análisis cualitativo las reflexiones realizadas por algunos de los alumnos británicos, pues hacen referencia, a veces sin saberlo, a aspectos de la dimensión afectiva del aprendizaje de ELE. En algunos casos mencionan la incidencia del uso de esta plataforma en los niveles de confianza a la hora de expresarse en español:

El “Alumno núm. 1” y el “Alumno núm. 2”, por ejemplo, comentan que, tras la realización de la actividad, sus niveles de confianza a la hora de hablar en español aumentaron y que no les avergonzaba tanto cometer errores:

Alumno núm. 1:

My confidence levels for speaking Spanish have gone up a lot more than I thought they were going to and I feel less silly about making mistakes.

Alumno núm. 2:

I've got a huge boost of confidence when I'm speaking to my Spanish partner because I know that when I make a mistake he can correct me and then I don't feel so bad about it. It gives me the chance to utilize my Spanish skills and build my confidence in terms of speaking Spanish, not just virtually but when I use it in a face-to-face sort of method.

Otros alumnos hacen referencia al hecho de no estar físicamente presentes; el “Alumno núm. 3º”, por ejemplo, compara la experiencia con la comunicación cara a cara, y afirma que en este caso se sintió menos nervioso:

Alumno núm. 3:

I felt I didn't have much pressure compared to a face-to-face conversation, which made me feel a lot less nervous, because I could make mistakes and not have to be [physically] in the conversation somewhere. Talking through the computer, I felt that I had quite a good sense of security.

El “Alumno núm. 4”, por su parte, incide también en el hecho de no estar físicamente presente, que redujo considerablemente la presión a la que de otro modo habría estado sometido:

Alumno núm. 4:

I wasn't nervous at all, I was quite relaxed. It was better for me that they weren't physically present, because I think that that would have made me more nervous, more likely to forget things.

El “Alumno núm. 5” hace referencia a sus creencias de autoeficacia afirmando que, durante la actividad, el hecho de no estar cara a cara con su interlocutor hizo que sintiera que su capacidad para expresarse en español era mejor:

Alumno núm. 5:

[Not being physically present] I think it helps me because it makes me feel less nervous. It's quite strange, but I feel like I know more things and I'm better at speaking Spanish when I don't have to look at the person for some reason. I can speak better in SL than I would probably in a conversation.

Vemos pues que gran parte de los alumnos que participaron en esta actividad apreciaron diferencias desde el punto de vista afectivo a la hora de hablar en la lengua extranjera utilizando SL. El siguiente paso de esta investigación en curso será analizar los datos cuantitativos de experiencias similares con el fin de intentar determinar si el uso de mundos virtuales para la interacción oral en la lengua extranjera puede incidir de una manera significativa en los niveles de ansiedad y las creencias de autoeficacia de los alumnos.

4. CONCLUSIÓN

En este artículo hemos presentado el mundo virtual SL como una posible herramienta de innovación en el aula de ELE que nos permite incorporar actividades de interacción oral con hablantes nativos de español. Hemos descrito cómo se ha llevado a cabo una actividad de intercambio oral entre alumnos españoles e ingleses a través de este mundo virtual. Como ya comentamos, será necesario investigar en profundidad los posibles efectos que la ausencia física y la inmersión podrían tener en nuestros alumnos y, sobre todo, en la dimensión afectiva del aprendizaje de una lengua extranjera. Los datos aquí presentados son tan solo una muestra de algunas de las percepciones y reflexiones que los alumnos involucrados en esta experiencia han querido compartir, y apuntan hacia vías de investigación enormemente interesantes.

BIBLIOGRAFÍA

Association of Virtual Worlds (2008), *The Blue Book: A Consumer Guide to Virtual Worlds*. Florida: Association of Virtual Worlds [consulta: 2 de octubre 2011]. Disponible en la web:

<http://www.associationofvirtualworlds.com/pdf/Blue%20Book%204th%20Edition%20August%202008.pdf>

Dalgarno, B. et al. (2011), "An Australian and New Zealand scoping study on the use of 3D immersive virtual worlds in higher education". En Steel, C.H. et al. (eds.) (2011) *Curriculum, technology & transformation for an unknown future. Proceedings ascilite Sydney 2010* [consulta: 2 de octubre 2011]. Disponible en la web:

<http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Dalgarno-full.pdf>.

De Freitas, S. (2007), *Learning in Immersive Worlds. A Review of Game-Based Learning*. JISC Report. Reino Unido: Higher Education Funding Council for England (HEFCE) [consulta: 2 de octubre 2011]. Disponible en la web:

http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearninginnovation/gamingreport_v3.pdf.

De Freitas, S. (2008), *Serious virtual worlds: A scoping study*. Bristol: Joint Information Systems Committee [consulta: 2 de octubre 2011]. Disponible en la web:

<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/seriousvirtualworldsv1.pdf>.

Henderson, M. et al. (2009), "Language acquisition in *Second Life*: Improving self-efficacy beliefs", *Same places, different spaces. Proceedings ascilite Auckland 2009* [consulta: 2 de octubre 2011]. Disponible en la web:

<http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/henderson.pdf>

Hew, K. F. & Cheung, W. (2010), "Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research", *British Journal of Educational Technology* 41(1): 33-55. Oxford: Blackwell Publishing.

Kirriemuir, J. (2010), *Virtual world activity in UK universities and colleges: Virtual teaching in uncertain times. Snapshot #8: Spring 2010*. Bath: Eduserv [consulta: 2 de octubre 2011]. Disponible en la web:

<http://virtualworldwatch.net/wordpress/wp-content/uploads/2010/05/Snapshot-8.pdf>.

Molka-Danielsen, J. et al. (2007), "Teaching Languages in a Virtual World", *NOKOBIT Proceedings*. Oslo: Tapir Akademisk Forlag [consulta: 2 de octubre 2011]. Disponible en la web:

<http://home.himolde.no/~molka/Teaching-Languages-post-Nokobit2007.pdf>.

Salmon, G. (2009), "The Future for (Second) Life and Learning", *British Journal of Educational Technology* 40 (3): 526-538. Oxford: Blackwell Publishing.

Schneider, C. & Panichi, L. (2009), "*Second Life* as a virtual platform for language education", *Proceedings of the 2nd ICT for Language Learning Conference*. Florencia: Simonelli Editore [consulta: 2 de octubre 2011]. Disponible en la web:

http://www.pixel-online.net/ICT4LL2009/common/download/Proceedings_pdf/Christel_Schneider,Luisa_Panichi.pdf

Warburton, S. (2009), "Second Life in Higher Education: Assessing the Potential for and the Barriers to Deploying Virtual Worlds in Learning and Teaching", *British Journal of Educational Technology* 40 (3): 414-426. Oxford: Blackwell Publishing.

dinámicas de aula

PEPA GALÁN BOBADILLA
INSTITUTO CERVANTES Y UNIVERSIDAD DE WESTMINSTER
TÉCNICAS TEATRALES PARA ACTIVIDADES COMUNICATIVAS
EN EL AULA DE ELE

El objetivo de este artículo es mostrar, mediante la descripción de una actividad, la posibilidad de utilizar técnicas de interpretación en el aula sin que se genere ese vértigo entre profesores y alumnos ante la malinterpretada idea de uno mismo recitando, calavera en mano, "ser o no ser... ". Y además, ver cómo cada uno de estos ejercicios tiene un objetivo claro y bien definido para llegar a un fin comunicativo concreto en el aula, que va más allá del aspecto lúdico que en un principio pueda aparentar.

Partimos de la premisa de que una característica innata al aula es la de ser escenario de innumerables y continuadas "representaciones teatrales", por ello lo que también se pretende es que el profesor, siendo consciente del hecho teatral que se genera en el aula, haga un uso explícito en ella de técnicas usadas por actores para mejorar su interpretación; de forma que estas "interpretaciones-interacciones" comunicativas de los estudiantes tengan una dimensión más auténtica.

Debemos aclarar, por último, que la mayoría de estas actividades no se deben o pueden utilizar para la presentación de contenidos sino para la práctica de ellos.

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD

Dentro de un nivel B1, estaríamos trabajando la expresión de emociones. En sesiones anteriores hemos trabajado ya todos los contenidos léxicos y gramaticales necesarios para esta última sesión. Es decir, esta sería la puesta en práctica de todos esos elementos adquiridos.

PASOS DE LA ACTIVIDAD

1. Ejercicios respiratorios. Se inicia la actividad disponiendo a los estudiantes de pie y en círculo en la clase (se les puede invitar a cerrar los ojos si consideramos que esto relajará el ambiente). Se marca una pauta de respiración pausada y consciente. Inspirar por la nariz, expirar por la boca.

2. Ejercicios para despertar el cuerpo. Se continúa en círculos. Se pautan una serie sencilla de ejercicios que abarquen desde la cabeza hasta los pies. Por ejemplo: girar la cabeza de izquierda a derecha, inclinar la cabeza de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Girar los hombros hacia atrás. Girar las muñecas. Agitar las manos como si nos estuviéramos quitando agua de ellas. Girar las caderas en círculos hacia la izquierda y después a la derecha. Girar tobillos. Mover las piernas como si diéramos patadas al aire.

3. Ejercicios para despertar el aparato fonador. Seguimos en círculo. En primer lugar, cada estudiante se da un masaje rápido por la frente, pómulos, barbilla.. Después se les pide que hagan muecas, como si bostezaran aparatosamente, primero en silencio y después emitiendo sonidos.

4. Ejercicios para activar la voz y el volumen. En círculo y en orden cada estudiante pronuncia una vocal. Una vez terminado, se vuelve a pronunciar, pero esta vez una letra en voz muy alta y la siguiente en voz muy baja. (se puede hacer con el alfabeto, o recordando un vocabulario específico). A este ejercicio se le introduce movimiento, se tira una pelota y se dice una letra al mismo. Se pueden introducir dos o incluso tres pelotas al mismo tiempo.

5. Ejercicio para aumentar la expresividad de la voz. Seguimos en una rueda. El profesor lanza la pregunta "¿qué hora es?" dirigida al estudiante a su derecha, quien la repite al siguiente compañero , y así sucesivamente hasta llegar al profesor que responden: "no sé". Se repite la misma pregunta varias veces, pero cada vez con consignas diferentes: enfadado, triste, muy contento, preocupado, muerto de miedo... (Entre el primer y el quinto paso se aconseja un tiempo de unos 15 minutos)

6. Ejercicios para crear cohesión grupal. (10minutos) Se les pide que caminen por el aula, recorriendo todo el espacio. Los tiempos se pueden marcar mediante música o simplemente con una palmada. La música para o el profesor da una palmada, y lanza una consigna. Sin dejar mucho tiempo se pide que continúen caminando (se vuelve a poner música) hasta lanzar la siguiente consigna. Ejemplos de consignas:

- Grupos de 4, presentaos dándoos la mano.
- Grupos de 8 , formad un círculo y gritad dónde nacisteis.
- Grupos de 6, dándose la espalda, decid algo en lo que sois muy buenos.
- Grupos de 4, decid muy bajito una palabra que os gusta mucho en inglés.
- Grupos de 5, subiendo las cejas, di quién piensas que es la persona más atractiva del mundo.
- Grupos de 8, ráscate la barbilla y dile a los otros algo que estabas preguntándote.
- Todos juntos, id al centro del aula y gritad ahhhhhhh.

7. Comienzo de la actividad. (10 minutos) Se da la última consigna:

- Grupos de 2, observad la imagen que os dará la profesora (dar una imagen como la que se muestra, con dos personajes)

¿Quiénes son? ¿Dónde están? ¿Por qué están ahí? ¿De qué están hablando? ¿Qué es lo que acaba de pasar? ¿Dónde han estado antes? ¿Cómo se sienten? ¿Qué va a pasar después?



8. Redacción en parejas de la conversación que están teniendo estas personas. (20 minutos).

9. Interpretación con mimo entre las mismas parejas. (5 minutos). No pueden usar una sola palabra, pueden usar gestos, movimiento y ruidos, pero ni una palabra. Esta y las siguientes lecturas e interpretaciones las realizan todas las parejas al mismo tiempo, no hay un público.

10. Varias lecturas del texto sin olvidar los gestos que introdujeron anteriormente. (10 minutos). El objetivo es poder llegar a realizar el diálogo sin leerlo.

11. Interpretación sin leer. (5 minutos)

12. Interpretación por parte de las parejas que quieran de sus diálogos ante la clase. (10 minutos).

LO QUE HAY DETRÁS DE CADA PASO DE LA ACTIVIDAD

Los primeros cinco pasos serían ejercicios preparatorios para realizar la actividad central. Nuestro instrumento de comunicación es la voz y el cuerpo. La mayoría de las veces, nuestros estudiantes llegan a clase después de largas horas de trabajo, su instrumento de comunicación es una cabeza embotada, con la mente en su lengua materna, y a veces con un gran miedo al error. Mediante esta sucesión de ejercicios logramos atemperar la voz y el cuerpo del estudiante. En un primer lugar se ejercita una respiración consciente con un objetivo relajador. Después se presta atención al cuerpo, al que con unos simples movimientos se logra despertar, además de hacernos conscientes de él y conectarlo con nuestra mente. Un cuerpo despierto y activo favorece un mejor funcionamiento de la mente gracias al riego sanguíneo. Ya con el tercer y cuarto paso nos centramos en el aparato fonador y los sonidos en español, despertar los músculos de la cara y la concentración en el sistema vocálico español ayudará a todos los estudiantes, y más a los que tienen más dificultades fonéticas y de timidez, a mejorar su pronunciación en español. Todo esto se desarrolla en un ambiente lúdico y en ningún momento se resalta la intervención de ningún estudiante. En el mundo de la interpretación, un elemento fundamental es la introducción del movimiento a la palabra, por una parte porque es así como se suele desarrollar la

comunicación; y por otra, porque el movimiento nos obliga a que nuestra mente se centre en otra acción, lo cuál nos desvía la atención del error. Nuestra herramienta de comunicación pasa a ser todo el cuerpo. Con el quinto paso, el objetivo es ampliar las posibilidades expresivas.

En una compañía teatral es fundamental la construcción de una cohesión grupal, al igual que en el aula. Existen muchísimos ejercicios teatrales que juegan con el espacio, la voz y el cuerpo del actor para llegar a este propósito. Para esta actividad se seleccionaron las del paso número seis.

La última consigna de este grupo de ejercicios sirve para engarzar con lo que ya se considera la actividad principal. En el paso número siete, mediante un elemento visual y unas preguntas se estimula la imaginación del estudiante que le ayudará a generar una situación inventada/ improvisada por él mismo y su compañero. Partiendo de lo que hayan imaginado con la última pregunta respecto a la imagen, se les da veinte minutos para la escritura del diálogo (que más tarde tendrán que interpretar) lo que genera una escritura colaborativa y la posibilidad de introducir los elementos lingüísticos aprendidos en sesiones anteriores. En el paso número nueve, mediante el mimo se despierta la comunicación no verbal que, muchas veces, en el aula es bastante escasa. Al pedirles, en el paso número diez que ensayen y memoricen el diálogo con gestos, volvemos a utilizar una técnica actoral para la memorización de textos. Se incorpora la comunicación no verbal y se estimula el aprendizaje kinésico. El objetivo es poder interpretar sin leer. La memorización de estructuras, contextualizada, y con la incorporación gestual, les ayudará a recordar vocabulario y estructuras trabajadas en el aula. Por último, la última propuesta puede parecer muy arriesgada, sin embargo, en este momento de la clase el ambiente es tan distendido y lúdico, que siempre habrá alguna pareja a la que no le importe interpretar el diálogo ante toda la clase. Y en un cien por cien de las situaciones los estudiantes estarán activando la escucha activa, ya que saber lo que han producido otros compañeros desde la misma imagen siempre genera curiosidad y muchas veces sorpresa.

Si disponemos de la tecnología, del tiempo y de la aprobación de los estudiantes, siempre se podría llegar a grabar alguna de las conversaciones y trabajar a partir de ellas, además de a nivel léxico y gramatical, a nivel entonativo, fonológico, etc.

Con esta descripción, se espera haber mostrado con claridad las posibilidades que ofrece el mundo del teatro (ejercicios de preparación del cuerpo, de la voz, mimo, improvisación, cuentacuentos, diálogos, etc.) para conseguir que nuestros alumnos, al igual que los actores en un escenario, logren comunicar en un ámbito artificial, como es el aula, con la mayor naturalidad y policromía posibles, utilizando la mayor cantidad de herramientas de las que se compone la comunicación.

Para adquirir este tipo de técnicas, se recomienda a cualquier profesor que se inscriba en cualquier curso de cuentacuentos o improvisación en su ciudad. Esto les ayudará a

ellos mismos como profesores-actores a desarrollar su imaginación, además de encontrar una gran variedad de ejercicios de facilísima incorporación en el aula.

La opción anterior no es imprescindible, pero sí se recomienda como introducción el libro de Alan Maley y Alan Duff titulado *Drama Techniques, a resource bookshop of communication activities for language teachers* (Cambridge Handbooks for Language Teachers).

Además de experiencias personales en el ámbito teatral, de cursos de formación específicos en la materia, y de tres cursos impartidos a alumnos no hispano hablantes en el Instituto Cervantes de Londres sobre aprendizaje de español con técnicas teatrales -junto con Germán de Alessandro y Mariví Rodríguez- otras lecturas que resultan inspiradoras son las siguientes :

Bilbrough, N: *Dialogue Activities: Exploring spoken interaction in the language class* (Cambridge Handbooks for Language Teachers)

Boal, A.: *Teatro del Oprimido: Juegos para actores y no actores*, (Alba Editorial, s. i. u.)

Gómez Souto, Esmeralda *¿Es el profesor un actor, un monologuista o un director de escena?* http://www.desdemacondo.eu/documentos/Gomez_Souto_2007_n1.pdf

Hadley, J.: *Classroom Dynamics* (Oxford English Resource Books for Teachers)

IFU/PIB-Wien: *Drama in Modern Language Teaching*. Editor:Anton Prochazka
http://fortbildung.phwien.ac.at/fortb_pe3/FileDownloads/Dramalehrgang%20Dokumentation.pdf

Maley A. & Duff, A: *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers* (Cambridge Handbooks for Language Teachers)

Spiro, J.: *Storybuilding* (Oxford English Resource Books for Teachers)

PONENTES Y OTROS RECURSOS ÚTILES:

Antonio Orta: responsable del departamento de formación de profesores de CLIC Ih Sevilla

Ken Wilson: antiguo director del English Teaching Theatre y autor de *Drama and Improvisation* (OUP)

Richard Chinn: actor, profesor y formador de profesores.

Nick Bilbrough:
<http://www.horizonlanguagetraining.co.uk/aboutus.htm>

PALOMA LUNA
REGENT'S COLLEGE
INVOLUCREANDO

INVOLUCRAR: Abarcar, incluir, comprender...
complicar a alguien en un asunto, comprometiéndolo en él.
(Diccionario de la RAE)

CREATIVIDAD: Capacidad de creación (*de lengua, en este caso*)

Recordemos de nuevo la repetida frase de Confucio “Dime y olvidaré, muéstrame y podría recordar; involúcrame y aprenderé”. El estudiante que se involucra adquiere un compromiso en el proceso de aprendizaje. Precisamente por tratarse de un compromiso, es imprescindible contar con la motivación del aprendiente.

En todos los enfoques del sistema comunicativo, en especial en el aprendizaje por tareas, la involucración del estudiante juega un papel central, y sin duda contribuye en gran medida a su efectividad.

¿Cómo conseguir esta motivación en el aula? Aquí tenemos algunas ideas.

ADAPTANDO NUESTRO NIVEL DE LENGUA AL DEL ALUMNO. Esto no significa hablar más despacio, sino utilizar vocabulario y estructuras gramaticales que el estudiante pueda comprender. De esta manera mantendremos la atención y no daremos lugar a la frustración y el desánimo. Igualmente debemos expresarnos con frases cortas y de manera concisa. Las largas explicaciones no sólo restan tiempo de participación al estudiante, sino que le dificultan más la comprensión, además de causar pérdida de concentración.

VARIANDO LA DINÁMICA DE LA CLASE Y EL TIPO DE ACTIVIDADES, cubriendo así las necesidades de todos los componentes del grupo y/o estimulando las diferentes inteligencias del individuo (Gardner, 1983). Ayudándole de este modo a mantener su interés.

ORGANIZANDO TAREAS COOPERATIVAS, en pequeños grupos. Permitiendo a los estudiantes aprender de la experiencia de sus compañeros y/o discutir diferentes puntos de vista sobre un mismo material. Ejercitando a la vez la inteligencia interpersonal (Gardner 1983)

DANDO LIBERTAD AL ESTUDIANTE para escoger entre varias formas de actuación. Fomentando su autonomía. Aún perteneciendo a un grupo, necesita sentirse un individuo.

ESTIMULANDO LA AUTOCORRECCIÓN O LA CORRECCIÓN ENTRE ESTUDIANTES. Manteniendo en lo posible la percepción de autonomía de los aprendientes. El profesor se convierte en facilitador del proceso. Se puede establecer un código de gestos. De esta forma, los alumnos pueden relacionar cada gesto a un aspecto de la lengua: preposición, orden de la frase, etc.

RECOMPENSANDO CADA LOGRO, por insignificante que parezca con expresiones de aliento. Evitando el exceso de corrección y comentarios negativos en el aula. El estudiante debe sentir que se reconoce su esfuerzo en todo momento.

El estudiante de idiomas que se involucra en el proceso de su aprendizaje potencia su capacidad creativa. Es decir, desarrolla la facultad de producir el lenguaje preciso para comunicarse eficientemente en el nuevo idioma.

Vamos a ver a continuación, algunas propuestas didácticas que nos permiten poner esto en práctica. Las actividades que voy a presentar fueron diseñadas en un principio para grupos de adultos de un nivel A1-A2. No obstante todas se podrían adaptar fácilmente a casi cualquier nivel y/o idioma.

UNA HISTORIA DE MIMO

En el entorno del aula normalmente son los estudiantes quienes escenifican los role-plays o expresan alguna acción por medio de gestos para que otro compañero la adivine. En este caso es el profesor quien relata una historia por medio de gestos y la clase la va creando en voz alta. Nadie puede escribir nada durante esta fase. Para realizar esta actividad con éxito, es importante ser flexible con el guión y aceptar las propuestas de los alumnos. Siempre y cuando no difieran totalmente de nuestra historia original. Una vez relatada la historia, sale un voluntario a la pizarra y sus compañeros le dictan la historia. Aquí debemos evitar interferir en la labor de los estudiantes. Sólo cuando consideren que han terminado les ayudaremos a corregir los posibles errores.

EJERCICIO DE ESCRITURA COLABORATIVA

Basándome en mis observaciones, los avances tecnológicos han facilitado en gran medida la labor de los docentes. Gracias a la rápida proliferación de redes sociales y medios informáticos portátiles, como Blackberry, iPhone, Tablet, etc., tenemos a nuestra disposición un sin fin de herramientas de comunicación y consulta instantánea que podemos integrar en nuestro trabajo dentro y fuera del aula. No obstante, el uso

extendido y constante de estos medios, sobre todo entre las generaciones más jóvenes ha influido dramáticamente en los hábitos de lectura y escritura.

Es frecuente escuchar a profesores lamentarse por la falta de interés que muestran los alumnos por escribir, especialmente textos de más de unas líneas. Nuestros estudiantes han creado una dependencia, en ocasiones casi adictiva con el ordenador. Se han acostumbrado a comunicarse con pocas líneas y un uso particular de la gramática y el vocabulario. El uso indiscriminado de los traductores y diccionarios en línea no favorece el ejercicio de la memoria, ni el desarrollo de la creatividad.

Por esta razón debemos llevar a la clase actividades que les estimulen a escribir y les demuestre que pueden hacerlo sin recurrir a la tecnología.

La escritura colaborativa permite a los alumnos perder ese miedo al bolígrafo. Al realizar la tarea en grupos, además de practicar la expresión oral, comparten ideas y conocimientos lingüísticos y culturales.

Para la actividad que propongo necesitamos 10-12 fotos representando a personas en sus lugares de trabajo.

- Dividimos a los estudiantes en grupos.
- Repartimos una foto por grupo
- Cada grupo debe escribir que hace el personaje de la fotografía durante un día normal.
- Recogemos todas las fotos y las pegamos en la pizarra.
- Una vez terminados los textos tenemos dos opciones:
 - a) Un portavoz de cada grupo lee en voz alta el texto y los demás adivinan de quien se trata.
 - b) Según van terminando, recogemos los textos, marcamos con lápiz dónde hay errores y pegamos los textos en la pizarra. Los estudiantes leen los trabajos de sus compañeros, corrigen los errores y adivinan de quien se trata.

Durante todo este proceso se puede poner música de fondo. Esto ayuda a cada grupo a aislarse de los otros y les ayuda a concentrarse en la tarea, además de crear un ambiente distendido.

LECTURA COLABORATIVA

Si las nuevas tecnologías han alterado los hábitos de escritura de los jóvenes, esta transformación es mucho más notable al referirnos a la lectura.

Se está perdiendo la costumbre de leer textos de más de unas líneas. Si hace unos años los ejercicios de comprensión escrita eran los que más fáciles resultaban a nuestros estudiantes,

Cada vez es más frecuente encontrarnos con alumnos que tienen dificultad para comprender un texto de extensión moderada. Son incapaces de centrar la atención y encontrar la información requerida para completar la tarea.

Con esta propuesta engañamos a los estudiantes. Estos no perciben la tarea como una lectura, sino como una actividad interactiva, que les permite levantarse y moverse. Tampoco necesitan escribir. Perfecto para quienes sean reacios a permanecer sentados delante de un texto.

Para ello necesitamos:

- Cuatro textos adaptados de biografías o perfiles de músicos hispanohablantes (véanse las fichas siguientes). En tamaño A3. A estos textos les habremos extraído algunas frases o partes de frases para crear espacios.
- Frases para rellenar los huecos.
- Fotografías de cada músico en tres etapas de su vida. En este caso se trata de músicos de cuatro países diferentes: Martirio (española), Gato Barbieri (argentino), Michel Camilo (dominicano) y Susana Baca (peruana). Las fotografías se pueden encontrar en la red.

El material necesario conlleva cierta elaboración, pero si nos preocupamos de plastificarlo nos durará años.

PROCEDIMIENTO:

- Pegamos el material en la pared. Asegurándonos de que las frases están todas mezcladas, localizables y cercanas a los textos para completar.
- Los estudiantes se levantan y completan los textos entre todos. Si tenemos un grupo numeroso podemos confeccionar dos o más copias de cada texto.
- Una vez completados los textos, relacionan cada uno con el músico correspondiente.

- Al final escuchan fragmentos de la música de los cuatro intérpretes y deciden a quién corresponde cada uno.

Durante todo el proceso usaremos una compilación con la música de estos cuatro músicos como música de fondo. Esto crea un ambiente especial y distendido entre los participantes.

Si utilizamos fotografías representativas de tres épocas diferentes en la vida de estas personas, podemos utilizar esta actividad como una introducción para presentar o practicar el pretérito imperfecto. Las posibilidades son múltiples.

Estas son sólo algunas ideas que podemos usar para dinamizar una clase. Al igual que encontramos múltiples tipos de estudiantes, también existen múltiples tipos de docentes. Cada cual las podrá adaptar a sus propias necesidades.

MARTIRIO



En los años 70 formó parte del grupo Jarcha, cuyas canciones _____ en la España de la Transición. En 1986 comenzó su carrera en solitario con su nuevo nombre artístico, que es también su *personaje*: aparece en escena con unas gafas de sol y una peineta. Fue una de las intérpretes más originales _____ en los años 80. Su música es un puente entre culturas y fusiona copla andaluza, flamenco, bolero, jazz, tango, rock, guaracha, etc.

Tras sus primeros éxitos, en 1994 abandonó temporalmente la música para dedicarse al cine, al teatro y la televisión.

Ha _____ artistas con Jerry González, Chavela Vargas, Compay Segundo y Chano Domínguez.

En octubre de 2008 ofreció tres conciertos en Barcelona para conmemorar sus 25 años de carrera artística.

En la actualidad prepara nuevo disco junto al músico cubano José María Vitier. En él se recogen 14 poemas _____ latinoamericanos. El disco saldrá a la venta en otoño y llevará por título "El aire que te rodea".

MARTIRIO

Nació en Santo Domingo, República Dominicana. Fascinado por la música desde su infancia, compuso su primera canción a los 5 años. Después estudió durante 13 años en el Conservatorio Nacional, donde obtuvo el título de Licenciado en Música y a los dieciséis años se convirtió en miembro de la Orquesta Sinfónica Nacional de su país. Para ampliar sus horizontes musicales decidió trasladarse a Nueva York en 1979, allí continuó sus estudios en las Escuelas de Música Mannes y Julliard.

Hizo su debut en el Carnegie Hall en 1985 con su trío, y en 1986 en los festivales europeos. Desde entonces ha actuado regularmente en USA, el Caribe, Japón y Europa.

Su lenguaje musical es una forma novedosa y expresiva de interpretar el jazz, combinando influencias caribeñas y jazz, con una extraordinaria técnica al piano. Su música refleja su personalidad alegre y efervescente. Al piano le han influenciado músicos de jazz como Art Tatum, Oscar Peterson y McCoy Turner. Y por supuesto está la música clásica, que perfeccionó durante su juventud y es responsable de su increíble técnica en el teclado y la estructura de sus composiciones.

GATO BARBIERI



Es un representante importante del jazz latino. Descubre el saxo tenor gracias a un tío saxofonista y el jazz escuchando a Charlie Parker en 1944. Durante cinco años _____ clarinete en Buenos Aires, aunque también se interesa por el saxo alto y la composición.

En 1955 toca en la orquesta de Lalo Schiffrin y adopta el saxo tenor.

A finales de los cincuenta, comienza a dirigir sus propios grupos. Se traslada a Roma en 1962 y en París conoce a Don Cherry. _____ y se introduce en el jazz de vanguardia.

Ya en los setenta, experimenta un cambio musical y decide _____ melodías, instrumentos, armonías, texturas y ritmos sudamericanos con dos excelentes músicos como Domingo Cura y Adalberto Cevasco.

Hoy _____ influencia en el mundo del jazz y una de las figuras más representativas del jazz que se hace en Sudamérica

GATO BARBIERI

Es un representante importante del jazz latino. Descubre el saxo tenor gracias a un tío saxofonista y el jazz escuchando a Charlie Parker en 1944. Durante cinco años toma clases particulares de clarinete en Buenos Aires, aunque también se interesa por el saxo alto y la composición.

En 1955 toca en la orquesta de Lalo Schiffrin y adopta el saxo tenor.

A finales de los cincuenta, comienza a dirigir sus propios grupos. Se traslada a Roma en 1962 y en París conoce a Don Cherry. Se une a su grupo y se introduce en el jazz de vanguardia.

Ya en los setenta, experimenta un cambio musical y decide incorporar en su música melodías, instrumentos, armonías, texturas y ritmos sudamericanos con dos excelentes músicos como Domingo Cura y Adalberto Cevasco.

Hoy es un músico con enorme influencia en el mundo del jazz y una de las figuras más representativas del jazz que se hace en Sudamérica

TEXTO EXTRAÍDO DE WIKIPEDIA

MICHEL CAMILO



Nació en Santo Domingo, República Dominicana. Fascinado por la música desde su infancia, compuso su primera canción a los 5 años. Después estudió _____ el Conservatorio Nacional, donde obtuvo el título de Licenciado en Música y a los dieciséis años se convirtió en miembro de la Orquesta Sinfónica Nacional de su país. Para ampliar sus horizontes musicales decidió trasladarse a Nueva York en 1979, allí continuó sus estudios en las Escuelas de Música Mannes y Julliard.

Hizo su debut en el Carnegie Hall _____ trío, y en 1986 en los festivales europeos. Desde entonces ha actuado regularmente en USA, el Caribe, Japón y Europa.

Su lenguaje musical es una forma novedosa y expresiva de interpretar el jazz, combinando influencias caribeñas y jazz, con una extraordinaria técnica al piano. _____ personalidad alegre y efervescente. Al piano le han influenciado músicos de jazz como Art Tatum, Oscar Peterson y McCoy Turner. Y por supuesto está la música clásica, _____ su juventud y es responsable de su increíble técnica en el teclado y la estructura de sus composiciones.

MICHEL CAMILO

Nació en Santo Domingo, República Dominicana. Fascinado por la música desde su infancia, compuso su primera canción a los 5 años. Después estudió durante 13 años en el Conservatorio Nacional, donde obtuvo el título de Licenciado en Música y a los dieciséis años se convirtió en miembro de la Orquesta Sinfónica Nacional de su país. Para ampliar sus horizontes musicales decidió trasladarse a Nueva York en 1979, allí continuó sus estudios en las Escuelas de Música Mannes y Julliard.

Hizo su debut en el Carnegie Hall en 1985 con su trío, y en 1986 en los festivales europeos. Desde entonces ha actuado regularmente en USA, el Caribe, Japón y Europa.

Su lenguaje musical es una forma novedosa y expresiva de interpretar el jazz, combinando influencias caribeñas y jazz, con una extraordinaria técnica al piano. Su música refleja su personalidad alegre y efervescente. Al piano le han influenciado músicos de jazz como Art Tatum, Oscar Peterson y McCoy Turner. Y por supuesto está la música clásica, que perfeccionó durante su juventud y es responsable de su increíble técnica en el teclado y la estructura de sus composiciones.

SUSANA BACA



Es una cantante, compositora y estudiosa de los ritmos de ascendencia «afro» en Perú. Nació el 24 de mayo de 1944, en Chorrillos, Lima. Es responsable, _____ Ricardo Pereira, de la recuperación de armonías y ritmos casi olvidados de la música afro-peruana.

Creció en _____: de padre, guitarrista; madre, bailarina y tías cantantes. Vivió su infancia en el distrito limeño de Chorrillos, lugar que recuerda con mucho cariño, según indica _____. Estudió Educación en su país natal. Hoy recorre el mundo y es galardonada internacionalmente.

En su larga trayectoria ha recibido diversos premios, pero el más destacado llegó el año 2002 al ganar el Grammy en la categoría de Best Folk Album, por su disco "Lamento Negro", que originalmente fue _____.

Desde 2007 es "Embajadora SOS a favor de la Niñez Peruana", siendo la representante más comprometida de los niños menos favorecidos del país.

SUSANA BACA

Es una cantante, compositora y estudiosa de los ritmos de ascendencia «afro» en Perú. Nació el 24 de mayo de 1944, en Chorrillos, Lima. Es responsable, junto a su esposo y representante Ricardo Pereira, de la recuperación de armonías y ritmos casi olvidados de la música afro-peruana.

Creció en una familia muy humilde y musical: de padre, guitarrista; madre, bailarina y tías cantantes. Vivió su infancia en el distrito limeño de Chorrillos, lugar que recuerda con mucho cariño, según indica en diversas entrevistas. Estudió Educación en su país natal. Hoy recorre el mundo y es galardonada internacionalmente.

En su larga trayectoria ha recibido diversos premios, pero el más destacado llegó el año 2002 al ganar el Grammy en la categoría de Best Folk Album, por su disco "Lamento Negro", que originalmente fue grabado en 1986.

Desde 2007 es "Embajadora SOS a favor de la Niñez Peruana", siendo la representante más comprometida de los niños menos favorecidos del país.



ANNA COMAS-QUINN
DEPARTAMENTO DE LENGUAS, THE OPEN UNIVERSITY
REINO UNIDO
RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS
PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

BIODATA

Anna Comas-Quinn es Lecturer de español y Fellow de SCORE (Support Centre for Open Resources in Education) en la Open University del Reino Unido. Es especialista en educación a distancia y en línea y en el campo de la investigación se interesa especialmente en cómo aprovechar las TIC en el desarrollo profesional de los profesores de lenguas. Ha dirigido el proyecto LORO (<http://loro.open.ac.uk>) y ha participado en proyectos para desarrollar recursos educativos abiertos y fomentar esta filosofía como parte de la práctica docente (www.performinglanguages.eu).

RESUMEN

Este artículo presenta el concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA) y un ejemplo de su aplicación en el campo de la enseñanza de lenguas. Además de una introducción y breve historia del movimiento de REA, se apuntan las consideraciones principales a tener en cuenta para reusar y compartir recursos digitales en línea y las principales ventajas e inconvenientes según las percepciones de los docentes. El artículo también incluye un resumen del proyecto LORO del Departamento de Lenguas de la Open University del Reino Unido, y del impacto que la introducción de esta plataforma de REA ha tenido en la práctica docente de los profesores de lenguas en esta institución.

PALABRAS CLAVE: Recursos Educativos Abiertos, REA, OER, LORO, desarrollo profesional

ABSTRACT

This article presents the concept of Open Educational Resources (OER) and provides an example of their application to the field of language teaching. Besides an introduction and brief history of the OER movement, the main considerations when reusing and sharing online digital resources are highlighted, as well as the main advantages and disadvantages according to teachers' perceptions. The article also includes a summary of the LORO project at the Department of Languages, The Open University, UK, and an account of the impact that the introduction of this OER platform has had on the professional practice of language teachers at this institution.

KEY WORDS: Recursos Educativos Abiertos, REA, OER, LORO, professional development

NOTA DE LA AUTORA: Las citas y definiciones mencionadas en este artículo han sido traducidas por la autora y los originales se han incluido como notas al final del documento. Los posibles errores de traducción o imprecisiones son responsabilidad de la autora. Gracias a Beatriz de los Arcos y Concha Furnborough por hacer una lectura crítica de este artículo antes de su publicación.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una propuesta para el uso de Recursos Educativos Abiertos en el campo de la enseñanza de lenguas. La primera sección define el concepto de Recursos Educativos Abiertos y resume las principales iniciativas internacionales en este campo. Seguidamente se presentan algunas consideraciones importantes a la hora de crear recursos para compartir, y se mencionan estudios que comparan las percepciones positivas y negativas de los profesores sobre la posibilidad de compartir y reutilizar recursos digitales. La última sección examina el proyecto LORO (<http://loro.open.ac.uk>) del Departamento de Lenguas de la Universidad Abierta del Reino Unido (The Open University), y evalúa el impacto que esta iniciativa ha tenido en la práctica docente de los profesores de esta institución.

2. RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

Los Recursos Educativos Abiertos, o REA, son recursos digitales para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación publicados abiertamente bajo una licencia que especifica que pueden ser usados, reusados e incluso modificados libremente. Siendo un área de investigación relativamente nueva existen múltiples definiciones, empezando por la que UNESCO propuso en el 2002:

“La publicación en abierto de recursos educativos, facilitada por las tecnologías de la información (TIC), para que la comunidad de usuarios pueda consultarlos, usarlos y adaptarlos con fines no comerciales”,⁵²

El conocido investigador canadiense Stephen Downes propone recientemente esta simple definición:

“Los recursos educativos abiertos son materiales educativos a los que se puede acceder libremente para reusarlos, modificarlos y compartirlos.”⁵³

En ambos casos el término ‘recurso’ se refiere tanto a material docente o de aprendizaje, como a herramientas y convenciones para su publicación digital.

El movimiento de acceso abierto a publicaciones científicas precede al movimiento REA y se concentra en el libre acceso al conocimiento generado y almacenado por los departamentos de investigación de las instituciones públicas, especialmente las

⁵² “The open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes” (UNESCO, 2002)

⁵³ “Open educational resources are materials used to support education that may be freely accessed, reused, modified and shared by anyone.”, en <http://halfanhour.blogspot.com> añadido el 14 de julio de 2011.

universidades (D'Antoni, 2007). La filosofía que informa estas iniciativas es "una idea simple pero poderosa: que el saber es un bien de todos y que la tecnología en general y la web en particular ofrecen una oportunidad extraordinaria para compartirlo, usarlo y reusarlo"⁵⁴ (Smith & Casserly, 2006: 8). Compartir y reusar son características del mundo de la Web 2.0, donde la comunidad toma las riendas y la participación cobra más importancia que la publicación unidireccional de contenido en que se basaba el modelo de la Web 1.0.

El pionero en compartir recursos educativos digitales en abierto es el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) que a principios del milenio empieza a publicar los materiales para todas sus asignaturas en su iniciativa OpenCourseWare⁵⁵. Lo novedoso de esta iniciativa es que estos recursos no solo están disponibles al público en general sino que los usuarios pueden reusarlos, adaptarlos o modificarlos, e incluso publicarlos otra vez de forma abierta.

Desde entonces ha habido numerosas iniciativas como Connexions⁵⁶ de la Universidad Rice de Texas, Merlot⁵⁷ de la Universidad Estatal de California, Open Learn⁵⁸, de la Universidad Abierta del Reino Unido, National Digital Learning Repository⁵⁹ (NDLR) en Irlanda o, más recientemente, el portal de REA de la Universidad Virtual de África⁶⁰. En España la Universidad Nacional de Estudio a Distancia (UNED) realiza una gran labor en este campo con e-Spacio UNED⁶¹ y el Portal de cursos en abierto⁶² dentro de su sección UNED en Abierto.

El aspecto filantrópico de la publicación de recursos educativos en abierto ha generado considerable apoyo por parte de instituciones públicas y filantrópicas como la Fundación William y Flora Hewlett⁶³ o el Joint Information Systems Committee⁶⁴ (JISC) en el Reino Unido. Solo en los Estados Unidos, el gobierno anunció en enero del 2011 una partida de \$2 billones para apoyar la creación y distribución de REA en el sistema educativo americano en los próximos cuatro años⁶⁵, y los Departamentos de Educación y Defensa del mismo país han liderado la creación del Learning Registry⁶⁶ en el que colaboran no solo agencias gubernamentales sino también organizaciones sin ánimo de lucro y empresas del sector privado.

⁵⁴ ⁵⁴ 'the simple and powerful idea that the world's knowledge is a public good, and that technology in general and the World Wide Web in particular provide an extraordinary opportunity for everyone to share, use and reuse it' (Smith & Casserly, 2006: 8)

⁵⁵ <http://ocw.mit.edu/index.htm>

⁵⁶ <http://cnx.org/>

⁵⁷ www.merlot.org

⁵⁸ www.openlearn.open.ac.uk

⁵⁹ www.ndlr.ie

⁶⁰ <http://oer.avu.org/>

⁶¹ <http://e-spacio.uned.es/fez/>

⁶² <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia>

⁶³ www.hewlett.org

⁶⁴ www.jisc.ac.uk

⁶⁵ <http://creativecommons.org/weblog/entry/26100>

⁶⁶ <http://www.learningregistry.org/>

Una de las maneras más efectivas de implicar a los docentes en la creación, publicación y reutilización de los REA es a través de redes profesionales, a menudo basadas en disciplinas concretas. De ahí que haya portales dedicados específicamente a los docentes (como en el caso de Merlot o NDLR) además de otros más generales que pretenden cubrir tanto enseñanza como aprendizaje. Últimamente se está utilizando también la sindicación de contenido (RSS) para facilitar la agregación de REA en agregadores de repositorios como Xpert⁶⁷, basado en la Universidad de Nottingham en el Reino Unido.

En el caso concreto de las lenguas algunos de los portales específicos son LORO⁶⁸ (Languages Open Resources Online), desarrollado por el Departamento de Lenguas de la Universidad Abierta del Reino Unido (Open University); Humbox⁶⁹ y Language Box⁷⁰, del Centro Nacional de Lenguas y Lingüística (LLAS) basado en la Universidad de Southampton; y los materiales del Centro de Recursos de Adquisición del Lenguaje⁷¹ (LARC) de la Universidad de San Diego, California. Los recursos disponibles no son siempre estrictamente Recursos Educativos Abiertos (publicados bajo una licencia abierta), aunque se publiquen con la intención de compartirlos y que sean adaptados y reusados. Es el caso del material publicado en la Didactiteca⁷² del Instituto Cervantes o en el proyecto Spanish in Motion⁷³ de la Escuela de Economía de Londres (LSE).

3. CONSIDERACIONES IMPORTANTES

La creación y publicación de recursos en abierto requiere tener en cuenta una serie de consideraciones como el copyright y uso de material de terceros, la atribución de la autoría del recurso, las licencias para su publicación y la visibilidad del material una vez en la red.

Contrariamente a la percepción de muchos profesores, en la mayoría de países es ilegal usar material de terceros en el aula sin haber obtenido previamente permiso del autor. David Wiley (2011) señala que los beneficios que nos ofrece la red (posibilidad de realizar copias perfectas y distribuirlas instantáneamente sin coste alguno o de editar, revisar y modificar el material fácilmente) son precisamente los que el marco legislativo que regula la propiedad intelectual y el copyright no nos permite aprovechar.

Para publicar en la red el material docente que se utiliza en el aula es esencial verificar la procedencia de cualquier imagen, texto, audio, etc. que este incluya. Lo más fácil es

⁶⁷ <http://www.nottingham.ac.uk/xpert/>

⁶⁸ <http://loro.open.ac.uk>

⁶⁹ www.humbox.ac.uk

⁷⁰ www.languagebox.ac.uk

⁷¹ <http://larc.sdsu.edu/resources/>

⁷² <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>

⁷³ <http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishinMotion/SpanishinMotion.aspx>

si el autor es también el creador de todo el contenido, pero en el caso de que el recurso contenga material de terceros, debe obtenerse permiso del autor para utilizarlo y publicarlo como parte de un recurso propio (o se puede también usar un enlace a ese material en la red en lugar de reproducirlo como parte del recurso). En el caso de las imágenes, se puede usar wikimedia⁷⁴ o flickr creative commons⁷⁵ para encontrar imágenes que se puedan reusar libremente, o simplemente usar fotografías tomadas por el autor mismo para asegurarse de que no se infringe la ley.

Las licencias *creative commons*⁷⁶ (ver ilustración) permiten que el creador de un recurso indique bajo qué combinación de condiciones se puede usar ese recurso, proporcionando al autor las bases para defender sus derechos en el caso que estos fueran violados.


Reconocimiento (Attribution): En cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia hará falta reconocer la autoría.


No Comercial (Non commercial): La explotación de la obra queda limitada a usos no comerciales.


Sin obras derivadas (No Derivate Works): La autorización para explotar la obra no incluye la transformación para crear una obra derivada.


Compartir Igual (Share alike): La explotación autorizada incluye la creación de obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas.

Con estas condiciones se pueden generar las seis combinaciones que producen las licencias Creative Commons:


Reconocimiento (by): Se permite cualquier explotación de la obra, incluyendo una finalidad comercial, así como la creación de obras derivadas, la distribución de las cuales también está permitida sin ninguna restricción.


Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.


Reconocimiento - NoComercial - CompartirIgual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.


Reconocimiento - NoComercial - SinObrasDerivadas (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.


Reconocimiento - CompartirIgual (by-sa): Se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.


Reconocimiento - SinObrasDerivadas (by-nd): Se permite el uso comercial de la obra pero no la generación de obras derivadas.

Licencias Creative Commons

⁷⁴ <http://commons.wikimedia.org>

⁷⁵ <http://www.flickr.com/creativecommons/>

⁷⁶ <http://es.creativecommons.org/licencia/>

Los recursos que se comparten pueden ser de cualquier tipo, desde los más sencillos, como una hoja de trabajo o una idea para una actividad de clase, a los más complejos. Cuanto más sencillos, más reusables y adaptables son, mientras que los recursos complejos tienden a estar enfocados a un uso muy específico y contextualizado y por lo tanto son más difíciles de reusar o adaptar. Es también importante atribuir correctamente la procedencia y autoría de cualquier material de terceros usado en los recursos docentes, de la misma manera en que en el mundo de la investigación se atribuyen las citas e ideas a sus creadores originales.

Finalmente, al compartir un recurso digital es importante considerar cuál es el público al que va dirigido y esto condiciona dónde publicarlo. También es importante etiquetar el recurso de manera clara para que los buscadores lo encuentren con facilidad.

4. COMPARTIR EN ABIERTO: OPORTUNIDADES Y RECELOS

Para que funcione un modelo basado en compartir recursos educativos abiertamente es esencial tener en cuenta no solo las ventajas sino también las posibles reticencias que puedan tener los docentes.

En la tabla siguiente se resumen los aspectos positivos y negativos que mencionaban los profesores británicos a la hora de encontrar, adaptar, reusar y compartir recursos educativos digitales (RED), según un estudio de Becta (2004), la que fue hasta 2011 agencia gubernamental británica para las TIC en la educación:

	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<i>Encontrar y acceder a RED</i>	- ahorro de tiempo - curiosidad por ver lo que hacen otros profesores	- calidad variable - desconfianza - inversión de tiempo
<i>Adaptar y modificar RED</i>	- cantidad de material disponible	- dificultad para encontrar material útil - falta de formación para el profesor - falta de información sobre copyright - tiempo empleado en adaptar y modificar - falta el sentido de autoría
<i>Compartir RED</i>	- facilitado por las TIC - se desarrollan destrezas profesionales	- falta de tiempo y de formación - falta de información sobre copyright - miedo a que 'nos roben' nuestros recursos - inseguridad profesional

En el 2009, el Departamento de Lenguas de la Open University recogió las opiniones de sus profesores de lenguas mediante un cuestionario al que respondieron 129 de sus profesores (40%).

La gran mayoría (95%) prefería crear sus propios materiales, y aunque muchos (87%) también utilizaban los materiales didácticos proporcionados por la institución, casi todos (97%) los modificaban hasta cierto punto para adaptarlos a su propio estilo docente o a cada grupo de estudiantes. En cuanto a compartir sus propios materiales con otros, el 89% lo hacía si alguien les pedía directamente el material, el 58% compartía solo con algunos compañeros y el 36% ofrecía sus materiales a través de los foros de profesores o en sesiones de formación o desarrollo profesional para profesores. En general solo una cuarta parte de los profesores compartía materiales con frecuencia, y esto se hacía mayormente de manera informal.

Los resultados del cuestionario también indicaban qué factores facilitarían o dificultarían el que los profesores compartieran materiales. El 94% de los profesores quería un sistema electrónico fácil de usar para compartir materiales, mientras que para el 66% un factor importante era saber que estaban contribuyendo a crear una colección de materiales que todos podrían usar. La posibilidad de publicar sus materiales y de figurar como autor era un factor importante solo para un tercio de los profesores que respondieron al cuestionario.

Por otro lado, a la mitad de los profesores les preocupaba que se hiciera un mal uso de sus materiales o que no se les identificara correctamente como autores. Otra preocupación era la falta de información y conocimiento sobre el copyright.

5. EL PROYECTO LORO

En esta sección se presenta el proyecto LORO (Languages Open Resources Online) desarrollado por el Departamento de Lenguas de la Open University del Reino Unido entre 2009-2010. Primero se explica el contexto institucional y la filosofía del proyecto, para después pasar a una descripción de LORO, y de los recursos que contiene. Finalmente se presentan datos cualitativos del impacto que LORO está teniendo en la práctica docente de los profesores de esta institución.

5.1. LAS LENGUAS EN LA OPEN UNIVERSITY (OU) DEL REINO UNIDO

La OU es la universidad más grande del Reino Unido con más de 200.000 estudiantes. Utiliza un modelo de estudio independiente a distancia con apoyo académico multimodal (presencial y en línea sincrónico y asincrónico). Los cursos están basados en materiales multimedia que incluyen libros, material audio-visual y actividades y recursos en línea disponibles en una plataforma Moodle.

El Departamento de Lenguas está compuesto por un equipo de 50 académicos y personal de apoyo que desarrollan y dirigen los cursos de lenguas, y otros 320 profesores que trabajan a tiempo parcial y ejercen las funciones docentes y de apoyo al estudiante. Hay alrededor de 10.000 estudiantes matriculados en 18 asignaturas en inglés para fines específicos, francés, español, alemán, italiano, galés y chino, desde el nivel de principiantes (A1/A2) hasta el nivel avanzado (B2/C1).

Tradicionalmente los profesores desarrollaban sus propios materiales docentes para las clases presenciales, pero con la introducción de la enseñanza en línea en 2002 el departamento decidió desarrollar una colección de recursos con el fin de ayudar a los profesores con la transición de la clase presencial a la clase virtual. Estas colecciones se facilitaban a los profesores a través de la página Moodle de cada curso.

Las deficiencias de este modelo de gestión de recursos en relación a los materiales docentes para clases virtuales eran varias. En primer lugar, el almacenaje y gestión de los materiales en Moodle y en los servidores de la universidad los hacían inaccesibles a la mayoría de profesores: en Moodle los profesores de cada curso podían acceder solo a los materiales de ese curso de manera que los profesores de alemán intermedio no tenían acceso a los materiales de francés o español intermedio, o a los materiales de alemán principiantes o avanzado, por ejemplo. En segundo lugar, en un sistema en el que podía haber hasta 50 profesores que daban el mismo curso, había una gran duplicación de esfuerzos ya que la mayoría de profesores desarrollaban independientemente otras actividades para sus clases. Finalmente, la falta de un sistema global y accesible para el almacenaje de los recursos docentes limitaba las oportunidades no solo para acceder sino también para compartir recursos con otros profesores.

5.2 FILOSOFÍA DE LORO

El objetivo principal del proyecto LORO era crear un sistema que permitiera a todos los profesores del Departamento de Lenguas de la OU el acceso a todos los materiales creados por la institución para la enseñanza de lenguas. Aunque concebido inicialmente como un sistema interno, pronto se apreciaron las ventajas de ofrecer todo este material abiertamente y de facilitar el que los usuarios externos a la institución pudieran también compartir su material con esta comunidad de profesores de lengua. Así fue como el proyecto tomó un cariz más abierto que hacía hincapié en los valores de apertura, transparencia, colaboración y calidad.

5.3. CÓMO FUNCIONA LORO

LORO es un repositorio de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas. Aunque los contenidos están publicados en abierto y cualquier usuario de Internet puede

acceder a ellos, LORO está concebido específicamente para profesionales de la enseñanza de lenguas.

Página principal

En la parte superior hay varias secciones que permiten al usuario navegar por el sitio, hacer una búsqueda u obtener ayuda e información adicional sobre el proyecto. Justo debajo hay dos puntos de acceso, uno para personal de la OU y otro para los demás usuarios, así como un enlace a la creación de una cuenta personal (esencial para dejar comentarios o subir recursos al repositorio). Debajo de una pequeña introducción, a la izquierda, hay un enlace a los materiales de los cursos de la OU, seguido de una sección para recursos destacados y, a la derecha, noticias, comunicaciones e iniciativas.

HOME **BROWSE** **FAQS** **ABOUT** **HELP** Search...

[OU Login](#) | [Guest Login](#) | [Create Guest Account](#)

Welcome to LORO

LORO contains resources for language teaching available to download and reuse, including those used by the Department of Languages at the Open University, UK.

Sign up for a free account and start publishing and sharing your own materials with other language teachers.

Find Resources for Open University Modules

Peer review: adding a comment to a resource

Calling all users to review the resources in LORO.

The Featured Resources on the left are activities on the use of drama techniques for language teaching, and the colleagues who have written them would like to know what you think. Whether you try them out with your own students or simply have a look at them for inspiration, please leave a comment for the author with your feedback and suggestions.

Remember to log in to your LORO account so that you can access the comments feature. If you don't have a LORO account, [sign up for one here](#).

Get in touch with the LORO Team

If you have any questions, comments or suggestions about LORO, send them to FELS-Repository@open.ac.uk

Featured Resources

	Three mouths and five legs (Resource) Learning/Revising basic vocabulary related to parts of the body and numbers; Introduction to plural forms	Added On: 05 May 2011 11:14 Added By: Ms Daniela Cesana Tags: Performing, Languages, Drama, Languages Through Drama, Featured Language: Any Language Course Code: Unspecified Unit: Unspecified
	The Readiness for learning (Resource) To relax learners and make them feel at ease. To improve oral	Added On: 28 Apr 2011 17:08 Added By: Leire Payo Peña Tags: Performing Languages, Drama, Body Language, Non Verbal

Página principal

Recursos para cursos de la OU

Los recursos para los cursos de la OU están clasificados en colecciones y contienen: materiales creados por la institución (que aparecen con el logo de la institución y *Open University Languages* como autor), y materiales que los profesores han contribuido a la colección de cada curso (que aparecen bajo el nombre del profesor que los ha subido a LORO).

L192 - Beginners' French	L193 - Beginners' German
L194 - Beginners' Spanish	L195 - Beginners' Italian
L196 - Beginners' Welsh	L197 - Beginners' Chinese
L120 - Intermediate French	L130 - Intermediate German
L140 - Intermediate Spanish	L185 - English for Academic Purposes
L211 - Upper Intermediate French	L203 - Upper Intermediate German
L204 - Upper Intermediate Spanish	L310 - Advanced French
L313 - Advanced German	L314 - Advanced Spanish
LB160 - Professional Communication Skills for Business Studies	LB720 - English Communication Skills for Global Managers

Colecciones de recursos para los cursos de la Open University

Página del recurso

A la izquierda de la página hay una ventana que permite la visualización del recurso y justo debajo todos los archivos asociados (una presentación, un audio, una hoja de trabajo, fotos, etc.). Debajo de esta ventana de visualización hay un enlace para descargar el recurso e información sobre el tipo de licencia de Creative Commons bajo el que se ha publicado. A la derecha hay una descripción (escrita por el autor al subirlo) y metadatos sobre el recurso como autor, fecha de subida, etiquetas, lengua, etc.



Página del recurso

Para subir material a LORO, el usuario tiene que crear una cuenta y, cada vez que sube un recurso, rellenar un simple formulario. Cuanta más información se adjunte, más útil y fácil de encontrar será el recurso, aunque LORO solo requiere que el usuario rellene las secciones obligatorias y especialmente que indique que el material no infringe los derechos de terceros o las leyes de copyright.

Formulario de información del recurso

Perfil del usuario

Además de ofrecer un sistema para publicar recursos abiertamente, LORO permite al usuario crear un perfil profesional para que otros usuarios tengan más información sobre el autor o autora de cada recurso. Este perfil profesional puede funcionar muy bien como herramienta de promoción profesional.

LORO
Languages Open Resources Online

Home | Browse | FAQ | About | Help | Search

OU Login | Guest Login | Create Account

Ms Lola López Navas
Associate Lecturer at Universidad Católica Valencia (UCV) and L204/L314 tutor (OU)

Biography:
I am currently teaching the upper-intermediate Spanish level at the Open University, L204. In previous years, I have tutored the Advanced L314 level and been involved in both the alternative learning experience (ALE) and the final assessment process, either conducting oral exams or marking the written papers. I combine my work at the OU with a lecturing position at Universidad Católica San Vicente Mártir in Valencia (UCV), where I teach English Language and Didactics to future Primary school teachers, and a temporary lecturing position at the Polytechnic University of Valencia (UPV), where I teach English applied to Biotechnology.

Latest Additions

1. Bandera de manos
2. Dos historias, una ciudad
3. Spanglish
4. Tiempos compuestos indicativo
5. Hablemos el mismo idioma
6. Los emprendedores
7. Papeles mojados
8. Titulares sobre inmigración
9. Inmigración
10. Inmigración España

Most viewed items

1. Dos historias, una ciudad 4
2. Inmigración España 3
3. Hablemos el mismo idioma 3
4. Bandera de manos 3
5. Titulares sobre inmigración 2

Tag Cloud | Latest Additions | Help | Take-down Policy | Terms and Conditions

For any questions or feedback, please contact us.
Copyright © 2008-2010 University of Southampton

LORO is powered by EdShare, an extension to EPrints.

EdShare was produced by the EdSpace and OneShare projects and JISC

Perfil del usuario

5.4. CÓMO USAN LORO LOS PROFESORES DE LA OU

En marzo de 2011 se realizó un estudio sobre el impacto que LORO estaba teniendo en los profesores de la OU después de un año de su lanzamiento. La metodología empleada consistía en tres métodos de recogida de datos: un cuestionario electrónico, un grupo de discusión (*focus group*) y un ejercicio de narración de experiencias basado en completar individualmente y por escrito un marco narrativo (Barkhuizen and Wette, 2008)

El cuestionario se mandó por correo electrónico a todos los profesores (320) y fue completado por 161 de ellos. Las dos preguntas eran las mismas que se habían hecho

en marzo del 2010, justo después del lanzamiento oficial de LORO, al mismo grupo de profesores:

1. ¿Usas LORO para encontrar materiales para tu asignatura?
2. ¿Usas LORO para buscar materiales de otras asignaturas, lenguas o niveles además de tu asignatura?

Los resultados del cuestionario de marzo del 2011 mostraban que el 77% de los profesores seguía usando LORO para buscar materiales didácticos de su asignatura mientras que un 37% también lo usaba para buscar material para otras asignaturas, lenguas o niveles. En marzo del 2010 estos porcentajes habían sido de 87% y 33% respectivamente, lo cual indica que la mayoría de los encuestados sigue usando LORO para encontrar materiales para su asignatura, mientras que el número de usuarios que amplía sus búsquedas a otras asignaturas, lenguas y niveles ha aumentado.

El grupo de discusión se organizó en un aula virtual en Elluminate⁷⁷, una herramienta que facilita la comunicación sincrónica en línea. Un total de quince profesores divididos en dos grupos de siete y ocho respectivamente participaron en una discusión de una hora sobre sus experiencias y opiniones sobre el uso de LORO para su práctica docente. Cada grupo contaba con dos investigadoras que facilitaron las discusiones usando un formato semi-estructurado. Las sesiones se grabaron y el contenido de las discusiones fue analizado posteriormente por temas. Al final del grupo de discusión, los participantes recibieron instrucciones sobre cómo completar el marco narrativo con sus experiencias. En la sección siguiente se resumen los temas principales que emergieron de estos dos ejercicios de recogida de datos. Las citas se han traducido al español con la cita original en inglés en la nota a pie de página.

El análisis de las discusiones que se desarrollaron en estos dos grupos y las narraciones que completaron estos profesores indica que este grupo de profesores utiliza LORO con tres fines principales:

- a) para encontrar materiales;
- b) para buscar inspiración;
- c) para estandarizar la actividad docente.

En la mayoría de los casos, los profesores buscan materiales que la institución ha proporcionado u otros que han aportado sus compañeros. Uno de los profesores menciona que a menudo comprueba qué han hecho otros profesores para enseñar un tema o una estructura parecida⁷⁸. Otro puntualiza que incluso cuando no encuentra nada concreto, la búsqueda misma le permite empezar a generar ideas⁷⁹, lo cual confirma que en muchos casos lo que los profesores encuentran en LORO con más frecuencia no son solo materiales sino inspiración para crear sus propios materiales.

⁷⁷ www.illuminate.com

⁷⁸ "I often also check what other teachers have done to teach the same topic or a similar structure"

⁷⁹ "even if I don't find anything I can use, it starts the ideas flowing in my head"

Otro aspecto en el que coinciden varios profesores es que el uso de LORO les permite comprobar que lo que cubren en sus clases es parecido a lo que hacen otros profesores que enseñan el mismo curso.⁸⁰

Según los datos del grupo de discusión y la información proporcionada en los marcos narrativos, los beneficios que les aporta el uso de LORO a estos profesores son varios:

i) Mayor confianza en el trabajo propio.

La posibilidad de comparar la propia práctica docente (en la medida en que esta se refleja en la producción de materiales didácticos) con la de otros profesores es un elemento clave en la validación de la identidad profesional del profesor. Según uno de los profesores, ver el trabajo de otros le permite a uno juzgar el suyo propio y tener la confianza de que lo que uno hace es correcto⁸¹.

ii) Mayor libertad para desarrollar otros aspectos de la práctica docente.

La disponibilidad de un banco de recursos del que el profesor puede escoger lo que necesita sin necesidad de crear material nuevo para cada clase supone un ahorro de tiempo de preparación para el profesor. Este tiempo puede invertirse en desarrollar aspectos de la práctica docente que tienden a recibir menos atención, como la enseñanza a través de los foros asincrónicos o la enseñanza de la cultura en la clase de lengua. También permite que el profesor pueda crear una pedagogía más personal e individualizada⁸².

iii) Posibilidad de dar y recibir comentarios.

Aunque casi todos los participantes valoran positivamente la posibilidad de recibir comentarios de otros profesores sobre los materiales que han compartido, muchos también aceptan que es un proceso que requiere tiempo. Por eso algunos proponen dedicar tiempo de formación a este proceso de evaluación de materiales.

v) Fomenta y aumenta la calidad en la enseñanza.

En última instancia, para algunos profesores LORO es el incentivo que les empuja a crear mejor material didáctico⁸³ y a innovar, renovar y esmerarse en la creación de materiales. Teniendo en cuenta que la intención es compartir el material didáctico con otros profesores, es evidente que el profesor cuidará más la creación del material, ya

⁸⁰ "to make sure the contents covered in my own tutorial are similar to those used by the rest"

⁸¹ "Seeing other work enables you to judge your own, and reassures you that you are doing the right thing"

⁸² "It gives us time and space to create some individual styles."

⁸³ "sharing the resources I have created with colleagues stimulates me to write very good materials, test them and improve them so that they can be used by someone else. LORO really pushes me to produce better materials"

que a través de ese material compartido otros profesionales de la enseñanza de lenguas formarán una valoración de la experiencia y profesionalidad del creador.

6. CONSIDERACIONES FINALES

LORO ha facilitado un cambio en la práctica docente de muchos de los profesores del Departamento de Lenguas de la Open University. En este contexto de enseñanza a distancia las oportunidades para colaborar en reflexiones y discusiones pedagógicas son limitadas y las ventajas de usar la red para compartir recursos digitales y facilitar esas discusiones y reflexiones son obvias. Es por esto que el movimiento REA tiene un enorme potencial para la formación de profesores y para el desarrollo profesional de los profesores que ya ejercen. Compartir, reusar y adaptar recursos creados por otros profesores comporta la evaluación y experimentación con otros métodos pedagógicos y la reflexión sobre el propio.

REFERENCIAS

Barkhuizen, G. y Wette, R. (2008) 'Narrative frames for investigating the experiences of language teachers', *System*, 36, 372–387

BECTA (2004) "A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers", disponible en:

<http://www.teachfind.com/becta/becta-research-research-reports-and-publications-barriers-and-enablers-teachers-use-ict>

[último acceso: 29 de septiembre de 2011]

D'Antoni, S. (2007). "Open Educational Resources and Open Content for Higher Education" [on-line roundtable]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). 4(1), UOC, disponible en:

<http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/eng/dantoni.pdf>

[último acceso: 23 de julio de 2011]

McGill, L, Currier, S, Duncan, C. y Douglas, P (2008) "Good intentions: improving the evidence base in support of sharing learning materials", disponible en:

<http://ie-repository.jisc.ac.uk/265/>

[último acceso: 29 de septiembre del 2011]

Smith, M.S. y Casserly, C.M. (2006). "The promise of open educational resources". *Change*, 38(5), 8 – 7.

Wiley, D. (2011) "Why OER", presentación en:

<http://www.slideshare.net/opencontent/why-oer>

[último acceso: 29 de septiembre de 2011]

CHELO DE ANDRÉS MARTÍNEZ

PLYMOUTH UNIVERSITY

GROWING PAINS: A PROPOSAL TO ADOPT AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL (AVE) FOR A BLENDED LEARNING BEGINNERS COURSE

BIODATA

La Dra. Chelo de Andrés Martínez es licenciada por la universidad Complutense de Madrid y profesora titular de español. Trabajó en varias universidades inglesas antes de llegar a la Universidad de Plymouth (UK), donde coordina un laboratorio digital de lenguas además de enseñar cultura y lengua española. Es co-autora de varios libros y artículos para la enseñanza del español. Su investigación se centra en la enseñanza del español con Tics.

RESUMEN

Esta ponencia presenta una evaluación de la transición a un modelo de enseñanza semi-presencial con el que incrementar el uso y adopción de las tecnologías de la enseñanza (Tics) en el contexto académico. En particular, se considera la aplicación de AVE como método educativo en el entorno universitario, los posibles ajustes de metodologías, y otros requisitos de las instituciones educativas del tercer ciclo.

PALABRAS CLAVE: AVE, Enseñanza semi-presencial, Tics, enseñanza de idiomas, español

ABSTRACT

This paper provides a report of the transition to a blended learning model with increasing adoption of digital technology in teaching and learning by academics. The key objectives were to consider AVE resources and curriculum as a comparable alternative to traditional teaching methods such as textbooks; secondly, to ascertain how could AVE be incorporated to a blended learning environment and what adjustments were necessary for the transition and thirdly, to determine the compatibility of such online resource with academic requirements of diverse nature.

KEY WORDS: AVE, Blended-learning, Technology enhanced Learning, language Learning, Spanish

INTRODUCTION

This paper provides an overview of the foreign languages provision in the United Kingdom Higher Education sector and addresses possible solutions to the most pressing questions: How to raise the profile of language learning to increase recruitment when the resources available are diminishing? Although, the conflicting forces involved in this dilemma and its possible solutions, ranging from policy making to teacher training, go beyond the remit of this paper, some of these questions were discussed with an important number of professionals in the field of ELE at the first conference of UK Spanish university teachers and ELE providers in London in June 2010; an event organized by *Instituto Cervantes* and *Regents' College*. The present paper integrates some of those discussions and provides an insight on how the transition to a blended learning model with increasing adoption of digital technology in teaching and learning by academics could be a viable solution in the short term. A brief background introduction to the changes affecting modern foreign languages (MFL) provision in the UK will be followed by considerations regarding AVE as a

resource and curriculum comparable in quality to traditional methods such as textbooks in order to adopt it for a beginners course; secondly, to ascertain the adjustments necessary to incorporate AVE to a blended learning environment and finally, to determine the compatibility of such online resource with academic requirements of diverse nature.

RECENT CHANGES IN THE UNITED KINGDOM HIGHER EDUCATION SECTOR

The decade long crisis facing recruitment in UK university MFL departments may deepen with the introduction by the coalition government of the new fees regime with effect from September 2012. Humanities disciplines will receive little or none subsidy from the estate, making subjects under its remit vulnerable to be considered financial liabilities for most middle-ground universities. Whilst pupils from private schools are likely to obtain a language qualification, state schools fail to promote language learning effectively. Thus creating a correlation between socio-economic groups and language acquisition. The take up of languages at Secondary education has declined in recent years. *Routes into Languages*, an initiative that encourages young people of all backgrounds to study languages at university, has received an additional £1.2 million from HEFCE. This funding injection was announced in July 2011 and aims to increase take up of MFL courses in Higher Education.

At the same time, prestigious bodies are calling for a revival of languages to help maintain and improve UK research and business profiles in a global economy. The *British Academy*, a research body for humanities and social sciences disciplines, launched the *Language Matters* campaign to address this decline in MFL (2010). Its views of the situation can be resumed on the following quote: *'The lack of language skills at secondary, tertiary and research levels will affect the UK's ability to compete effectively in a global market and to promote UK interests in a global context.'* Likewise, the *Confederation of British Industry* (CBI) has stated that language skills are in shortage. Moreover, a recent survey revealed that only 27% of business does not need MFL skills to operate (2009).

In addition, while language learning is a compulsory subject on primary schools curriculum; secondary schools do not always provide a follow up option. The recently introduced International Baccalaureate qualification for Secondary education is an exception to this situation, as it requires a language option to be awarded. One will be forgiven to think that the drivers for MFL provision in the UK appear uncoordinated and out-of-step with each other. However, there are also positive signs, in particular for Spanish. Despite the falling number of students taking languages GCSE, the demand for Spanish has increased. While ten years ago recruitment will follow behind that of French and German, Spanish enjoy the predilection of many learners thanks to its world language status.

A further positive signal is the internationalization agenda that most universities have embraced, which provides MFL departments with the opportunity to link themselves to wider university strategies. Languages have a central role to play in the global stage, promoting language skills for those who had no access earlier and providing the opportunity to improve to those students already in possession of a language qualification. MFL departments need to emphasise the employability edge a graduate gains by adding a language to their CV, especially nowadays, when we can expect graduates moving abroad to work or working within a multicultural group. Generally, universities acknowledge the aforementioned benefits of MFL, however their provision seldom becomes policy. The declining numbers of undergraduates means that MFL departments are often the first to be scrutinized when efficiencies are considered. A proactive approach to publicize the benefits of learning languages and to capture untapped interest needs to be a priority for MFL departments.

Given the present crisis facing recruitment in university MFL departments, it is crucial to explore ways to reduce the cost of MFL teaching while maintaining its integrity as a discipline. This paper will propose a transition to blended-learning as a way forwards, using Technology Enhanced Learning and Information and Communication Technology. In particular it will map the advantages and disadvantages of adopting a commercially available Spanish online course for the provision of beginners Spanish at a UK university.

A CALL PROPOSAL: BLENDED LEARNING FOR BEGINNERS

Although we acknowledge there are many other modalities of Computer Assisted Language Learning (CALL), including distance learning, for the purpose of this paper and our transition project, CALL is understood as a multimodal approach to language learning that takes place in a blended environment where face-to-face and digital sessions are administered to students. Consequently, Salmon's (2003) five stages model has been adapted to fit the mix modality of the course. At Plymouth University we offer Spanish modules as accredited electives and as minor pathways. Spanish attracts well over a hundred students at beginners level and allocating timetable space is very challenging. Timetable constraints are one of the difficulties faced by those MFL departments that do not provide Major Honour Degrees, as their cohorts come from wide-ranging programmes. Since language modules are not core, they can be steered to the timetable confines making them less attractive to students and perpetuating their marginality. Hence, it will be argued that blended learning can be a win-win solution in such contexts.

The possibility of using blended learning appealed to practitioners as a way to surmount timetable constraints. This move coincided in our institution with the switch from an analogue to a digital language lab. Facilitating the integration of ICT infrastructures with CALL resources was the right course of action. Whilst this integration will allow accommodating some of the demands placed on MFL

departments by timetabling, staff and students learning curve was expected to be extremely steep. As a way to ease the transition a number of commercial resources were examined and the Spanish online course: AVE was selected. What adjustments to our current practice will be needed? What barriers, advantages and disadvantages can be expected? How will students benefit from these changes?

THE CASE FOR ADOPTING AVE

Adopting a commercially available program was preferred primarily to facilitate transition. It was decided that staff time would be better invested on structuring and adapting the content than creating it. This approach corresponded with current practice when adopting a textbook. AVE was originally conceived as an online tool with a team of educational developers constantly updating and improving the resource (Juan Lazaro, 2009). The contextualization of language, its authenticity value were other aspects of the linguistic input (audios and videos) that made this resource more appealing than others. Furthermore, AVE complies with the design principles for CALL highlighted by Chapelle (2001), making it a safe and sound choice. In comparison with the average textbook, AVE provides ample opportunities for language learning, appropriated authenticity, contextualization, learners input creation tasks and error correction opportunities. Additionally, it provides multimodality and asynchronous access, which made it ideal for our blended learning project.

Additional to the face-to-face and digital lab sessions, and as part of their learning contract, undergraduates are expected to dedicate a minimum of four hours to independent study using AVE and other learning resources available from the university proprietary VLE. The dedicated digital lab platform can hold materials for practice both when attending a teaching session and for independent study while in campus. Parallel to this, AVE language learning potential is provided online on a 24/7 basis, offering a 360degrees learning experience. Although collaborative learning functionalities are embedded in AVE, it was decided to relinquish them in favour of the proprietary collaborative tools to avoid duplication and confusion.

MANAGING EXPECTATIONS, ADJUSTMENTS AND COMPLICATIONS

The transition to blended learning also generated managerial changes that need to be taken into consideration. It has been noted earlier that timetabling language modules was complex due to the diverse body of students from various undergraduate programmes. Blended-learning allowed for larger groups and less timetable slots for the laboratory teaching sessions; accommodating some of the demands placed on MFL departments by timetabling. However AVE licenses run on a six months contract while the current timetable at our institution is term based. The period will either be too

short or too long. Alternatively, the license could be initiated slightly later than the academic year to maximize its benefits without incurring in needless expense.⁸⁴

Among the changes generated by the transition to blended learning, the management of the physical environment, the digital lab, has placed new demands on staff training and technical support involvement. Staff needed to become familiar with technical functionalities and terminology in order to instruct students and communicate faults to the support team. Managing logging in information has proved a time consuming task for staff as students need to receive individual details to create a personalized learning profile. Other difficulties included becoming accustomed to the new learning space where students' focus shifted from the teacher to the screen. The integration of CALL programs with technical infrastructure is only one aspect of the transition to blended learning. As Leakey states 'institutional priorities, problems of technical installation, staff training, the management of staff expectations, and the existence or absence of a pedagogy-driven approach to use are all as important, if not more so than the array of functionalities a system may have.' (2011:164).

Moreover, changing the medium of delivery inevitably affects the methodology. The transition calls for a global revision beyond the simple adoption of multimodal functionalities; a revision that comprises an update of the academic provision. In the case under discussion, the challenge was managing and structuring the content to fulfill academic requirements rather than creating content, as explained earlier. AVE's wealth of material meant staff needed to pace progress within the synchronous teaching sessions and the independent study element of the course. Navigating AVE's as a student is straight-forwards since it usually progresses in a lineal manner. The content is embedded from activity to activity and the visual icons point the direction to follow. However, from a teachers' perspective, the relevant information is scattered and presented in different formats depending the area of AVE you are consulting, making the selection of specific linguistic input tasks laborious. Moreover, to select specific exercises to practice during the digital lab sessions staff have to navigate the material and create referential language from level to topic, to session, to activity to screen number within an activity, etc.

Despite engaging with AVE teachers' training course proposing exploitation tasks and pedagogical insights, staff felt the need to create their own summaries and lessons plans as a means to take ownership of their engagement with the resource. These are preliminary observations and further analysis of staff and students' attitudes to the transition need to be carried out once the academic year is completed.

Nonetheless, it is evident that within the digital learning environment, staff have to adopt a distinct pedagogy, where the interactions and dynamics are significantly different to those of a traditional face-to-face environment (Comas-Quinn, 2010; Salmon, 2009). Furthermore, staff resistance to alter the position the tutor holds within

⁸⁴ To its credit *Instituto Cervantes* has been very supportive and accommodating helping to find the appropriate solution.

the traditional teaching and learning setting may respond to a significant shift on the tutor role creating an identity or confidence crisis that cannot be ignored. As many scholars have observed this shift surpasses the mere technical proficiency and affects deep beliefs and understanding of a not yet fully articulated teaching and learning contract in computer mediated learning (Comas-Quinn, 2010; Gillespie & Barr, 2002).

On a different level, another of the expectations created by AVE is that students may engage more readily with the program of study breaking the vicious circle observed with text-book based teaching, where the input comes predominantly from the teacher. Independent study opportunities outside the classroom may provide enough risk-taking instances in a controlled and safe environment to boost students' confidence and make them more proactive in the classroom. In turn, this may improve their language learning progress and help them to achieve better grades. It was acknowledged that learning is often driven by assessment and accreditation (Biggs, 1999; Boud et al., 2010). Hence, it was crucial to provide a learning environment, both within the proprietary VLE and through AVE, where learning will be supported by assessment. To that effect, a small percentage of the module assessment grade was assigned to engagement and achievement through AVE, making use of the personalized learning tagging capability. It was anticipated that this would encourage engagement with the resource and motivate students to fulfill their learning contracts.

CONCLUSION

This paper has provided an overview of the challenges facing the foreign languages provision in the United Kingdom Higher Education sector. Although high profile drivers such as policy and teacher training are outside this paper scope, they have been highlighted to provide a richer picture. However, a possible solution to the pressing question of how to increase recruitment with diminishing resources has been proposed through a blended learning approach that incorporates CALL as a delivery medium. Although based on a particular transition project for a specific cohort of students, it is felt that the findings can be of value to a more general cluster of professionals in the field of ELE. The paper provides preliminary observations and insights on how the transition to a blended learning model may operate and what are the challenges and advantages of such switch. In particular, highlighting the significant shift in teaching and learning roles and how this may affect staff and students interactions. Finally the paper has identified some avenues for further research and comparative studies to ascertain whether some of the expectations generated by the project will be realised.

REFERENCES

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Boud, D., & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Retrieved from:

http://www.iml.uts.edu.au/assessment-futures/Assessment-2020_propositions_final.pdf

British Academy (2010). *Language Matters*. Retrieved from:

<http://www.britac.ac.uk/policy/language-matters/position-paper.cfm>

Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Confederation of British Industry (2009). *Education and skills survey: Building for Growth*. Retrieved from:

<http://www.cbi.org.uk/business-issues/education-and-skills/in-focus/education-and-skills-survey/>

Comas-Quinn, Anna (2011). Learning to teach online or learning to become an online teacher: an exploration of teachers' experiences in a blended learning course. *ReCALL*, 23 (3). pp. 218–232. doi:10.1017/S0958344011000152

Gillespie, J. H., & Barr, D. (2002). Resistance, Reluctance and Radicalism: A Study of Staff Reaction to the Adoption of CALL/C & IT. *ReCALL*, 14 (1). pp. 120-132.

Higher Education Council For England (2011). *Routes into Languages*. Retrieved from:

<http://www.hefce.ac.uk/aboutus/sis/mfl/routes.htm>

Juan Lazaro, Olga (2009). Entrevista a Olga Juan, responsable de nuevas tecnologías dirección académica del Instituto Cervantes. *marcoELE. revista de didáctica ELE*, 9. Retrieved from:

<http://marcoele.com/entrevista-a-olga-juan/>

Leakey, J. (2011). *Evaluating Computer-Assisted Language Learning: An Integrated Approach to Effectiveness Research in CALL*. Bern, Germany: Peter Lang.

Salmon, G. (2009). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. (2nd Ed.), xiv, 242. Routledge Falmer. Retrieved from:

<http://www.ebooksubscriptions.com/Home/html/moreinfo.asp?etailerid=19&bookId=536907254>

PRÁCTICAS DE COLABORACIÓN Y COMUNICACIÓN MEDIADA POR ORDENADOR (CMO) EN LA CLASE DE ELE

AMPARO LALLANA⁸⁵

REGENT'S COLLEGE, LONDRES, REINO UNIDO

1. INTRODUCCIÓN

Hace años ya que el ordenador entró a formar parte de la rutina diaria de enseñantes y aprendientes y que se ha instalado en los espacios y procesos de enseñanza y aprendizaje de casi cualquier materia -incluyendo lenguas extranjeras y por supuesto ELE. Por otra parte, las herramientas 2.0 aportan una nueva dimensión a la comunicación y colaboración entre usuarios. En este contexto, la Comunicación mediada por ordenador (CMO) constituye un elemento característico de los cursos de ELE en Regent's College (RC) de Londres.

2. OBJETIVOS

En este estudio se examinan diversas prácticas de comunicación mediada por ordenador (CMO) que buscan favorecer e integrar la comunicación escrita y la colaboración a través del uso de aplicaciones informáticas en nuestras clases de ELE tanto para principiantes como para estudiantes en niveles superiores de español, dentro de las licenciaturas en International Business e International Events Management en Regent's College.

En particular, en el estudio se exploran estrategias dirigidas a mejorar la participación de los estudiantes en el aprendizaje colaborativo a través de foros de discusión y wikis. Además, se consideran fortalezas de la CMO y se ofrecen recomendaciones para su integración en la clase de ELE.

En última instancia, el estudio puede ser de interés para enseñantes dispuestos a aprovechar las capacidades interactivas de Blackboard, más allá de sus funciones puramente informativas y/o de repositorio de materiales.

⁸⁵ En este proyecto, además del autor del artículo, han colaborado Victoria Pastor González, Esther Lecumberri y Marcelo Paolucci, profesores de ELE de Regent's College sin cuya dedicación y entusiasmo no se habrían podido llevar a cabo varias de las prácticas de las que aquí se trata.

3. COMUNICACIÓN MEDIADA POR ORDENADOR (CMO)

Entendemos como Comunicación mediada por ordenador (CMO) la creación e intercambio de información a través de ordenador, utilizando sistemas de comunicación en red.⁸⁶ La CMO puede presentarse en formato ORAL -a través de chats de voz o plataformas como Skype, Wimba, etc.- o ESCRITO -correo electrónico, blogs, wikis, chats, redes sociales, foros de discusión, etc. Además, la interacción puede tener lugar de manera SÍNCRONA en tiempo real con los participantes conectados simultáneamente (ej: chats) o ASÍNCRONA donde los participantes pueden intervenir y leer las intervenciones de otros en cualquier momento sin necesidad de estar conectados al mismo tiempo (ej: blogs, wikis).

Comunicación mediada por ordenador puede darse entre hablantes NATIVOS y NO NATIVOS (HN/HNN) por ejemplo en intercambios entre universidades extranjeras y centros en el país de la lengua meta o entre hablantes NO NATIVOS (HNN/HNN), por ejemplo entre alumnos de una clase ELE estándar. Finalmente, la comunicación puede ser de carácter PÚBLICO, a través de herramientas Web 2.0 de acceso abierto; SEMIPÚBLICO, si las herramientas se alojan en un entorno virtual de aprendizaje (EVA) o PRIVADO, es decir, por correo electrónico, mensaje de texto SMS, etc.

En los últimos años la CMO ha ganado presencia en el aprendizaje de lenguas convirtiéndose en objeto de análisis académico en casi cada una de las variantes mencionadas. Para nuestro estudio, nos centraremos en la COMUNICACIÓN ASÍNCRONA ESCRITA ENTRE NO-NATIVOS A TRAVÉS DE FOROS Y WIKIS ALOJADOS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE.

3. CMO EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE (EVAs)

La CMO a través de Entornos de Aprendizaje Virtuales (EVAs; ej. Moodle, Blackboard) en la clase de ELE tal vez sea el formato menos estudiado de los mencionados anteriormente, y eso a pesar de que uno de los rasgos más interesantes de los EVAs es precisamente su potencial para favorecer el aprendizaje colaborativo. Esta característica que, según Ball⁸⁷, continuaría siendo ignorada a la hora de incorporar EVAs a la enseñanza de lenguas y de casi cualquier materia, es la más nos interesa y la que reivindicamos en este estudio.

⁸⁶ "...the process by which people create, exchange, and perceive information using networked telecommunications systems", Romiszowski, A.J., & Mason, R. (1996). *Computer-mediated communication*. En D. Jonassen (Ed.); *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 438–456). New York: Simon & Schuster Macmillan.

⁸⁷ Ball et al. (2009). Effective use of VLEs; Joint Information Systems Committee (JISC) Infonet. Disponible en: <http://www.jiscinfonet.ac.uk/InfoKits/effective-use-of-VLEs/intro-to-VLEs/introtovle-student/introtovle-student-use> [consulta: 30 de julio de 2011]

Y es que, si bien el uso de las herramientas de comunicación (wikis, foros de discusión) alojadas en EVAs pueden ser percibidas como menos 'cool' que otras similares basadas en Internet (ej. Facebook, Pbworks, Blogspot), sin embargo, precisamente el que las herramientas estén alojadas en el mismo entorno de aprendizaje que los demás materiales del curso, contribuye a una percepción homogénea y unitaria de 'clase' que predispone a los estudiantes al aprendizaje; este aspecto ha quedado plenamente confirmado por nuestros estudiantes quienes prefieren separar en Internet su vida social virtual de la académica, a lo que sin duda ayuda el EVA.

Además, al reducirse la cantidad de plataformas o herramientas tecnológicas de trabajo se eliminan de golpe dificultades técnicas añadidas.

5. CMO: FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES

¿Por qué integrar CMO en la clase de ELE? Blake aduce que 'la mejor manera de enseñar y aprender una lengua extranjera es a través de la interacción'⁸⁸, axioma universalmente aceptado en particular a raíz del enfoque comunicativo. Entre nuestros objetivos como profesores damos lugar preferente a diseño de actividades y tareas que favorezcan la interacción dentro de la clase (f2f)⁸⁹ pero también a la búsqueda de oportunidades fuera de clase. Somos conscientes de que en la manera en que favorezcamos, intensifiquemos y amplíemos las oportunidades y la oferta de espacios (f2f, CMO, móvil, etc.) para la interacción oral y escrita en lengua meta, mayores serán las oportunidades de aprendizaje de nuestros estudiantes. Y ahí, es donde la CMO puede jugar un rol importante.

Las razones para la integración de herramientas para la CMO en clases de lenguas extranjeras están bien recogidas en la literatura. En el caso de la comunicación escrita en línea, Blake⁹⁰ apunta entre otras ventajas (a) que al ser un medio escrito los estudiantes tienden a prestar mayor atención a la forma lingüística, (b) que el ordenador actúa como estímulo y de hecho aumenta la producción lingüística de los participantes y además (c) que el ordenador reduce la ansiedad en la comunicación ya que es un entorno menos amenazador, donde todos tienen idénticas oportunidades de contribuir y pueden echar mano de las mismas herramientas.

Por su parte, Irons⁹¹ explica que para que la integración sea un éxito la herramienta de comunicación, es decir la tecnología utilizada, ha de ser relativamente fácil de usar por

⁸⁸ Blake, R.J. (2008) *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*, Washington DC: Georgetown UP; p.3

⁸⁹ Face to face, cara a cara vs. actividades a distancia o no presenciales.

⁹⁰ Op. cit. p.4

⁹¹ Irons L.R., Keel R. & Bielema C.L. (2002). "Blended Learning and Learner Satisfaction: Keys to User Acceptance?" en *USDLA (US Distance Learning Association) Journal*, vol. 16 núm. 12, diciembre. Consulta: 10 de agosto 2010 en <http://www.usdla.org/html/journal/DEC02%20Issue/article04.html/>.

un lado mientras que por otro debe poder demostrar su efectividad en la consecución del objetivo de aprendizaje de la tarea específica.

6. ELE EN REGENT'S COLLEGE: ANÁLISIS DE CASOS

Nos referimos en este estudio a los cursos de 'Spanish for Business', módulos obligatorios de dos licenciaturas de Regent's College (RC): BA en Negocios Internacionales y BA en Gestión de Eventos Internacionales

En ambas licenciaturas de tres años y medio se admiten alumnos con diversos niveles de competencia (desde ab-initio a A-level) pero todos, sea cual sea el nivel de entrada, cursan un total de 7 semestres de estudio de ELE, uno o dos de ellos de intercambio obligatorio (Study Period Abroad, SPA) en universidades y escuelas de negocios asociadas de seis países de habla hispana.

Primero, en los tres módulos previos al periodo SPA, es decir en apenas año y medio, nuestros estudiantes necesitan alcanzar un nivel de competencia que les permita desenvolverse con éxito en el país de intercambio y cursar materias de su especialidad impartidas en la lengua meta. Unos objetivos de aprendizaje tan exigentes -apoyados en una carga lectiva intensiva para los ab-initio- conllevan un elevado componente de aprendizaje autónomo y mucha práctica dentro y fuera de la clase.

Finalmente y tras el SPA, el módulo de fin de carrera busca consolidar conocimientos económicos así como aspectos de la empresa y los negocios relevantes a España y a América Latina en el transcurso de dos semestres.

En este contexto, la integración de CMO tanto en cursos pre-SPA como post-SPA a través de herramientas basadas en Blackboard tiene el objetivo de MULTIPLICAR LAS OPORTUNIDADES DE PRÁCTICA ESCRITA; pero además, en cada uno de los ejemplos que se describen a continuación, la CMO persigue objetivos específicos sea el refuerzo gramatical, la elaboración de un corpus léxico, el intercambio de ideas o el debate o la construcción de contenidos.

PRÁCTICA ESCRITA Y REFUERZO GRAMATICAL (A1-A2): WIKI PARA STAGE 2

Stage 2, el segundo semestre de ELE para la mayoría de los estudiantes, es un módulo intensivo en horas de contacto por la gran cantidad de contenidos a cubrir en las doce semanas de curso. A partir de los test escritos de fin de módulo apreciábamos que los estudiantes encontraban dificultades para mejorar su destreza escrita. Por otra parte, y debido a la naturaleza de la licenciatura (muy intensiva y con gran carga de trabajo para cada asignatura) resultaba poco efectivo aumentar la cantidad de ejercicios de escritura para deberes.

A cambio, se prefirió integrar actividades online para práctica escrita dentro de la clase a través de una wiki de Blackboard, para lo que se disponía de una sala de ordenadores. Muchas de las actividades de la wiki replicaban ejercicios de refuerzo gramatical ya existentes en papel, mientras que otras se diseñaron expresamente para este medio.

Cada página creada dentro de la wiki contenía un ejercicio interactivo de refuerzo gramatical en el que cada estudiante escribía un texto que ya no leería solamente el profesor -como en unos deberes tradicionales- sino todos los compañeros quienes a su vez tenían que reaccionar y comentar lo escrito. Al final de la clase, el trabajo se proyectaba en pantalla para identificar errores y aciertos entre todos, lo que sin duda hizo que los estudiantes se esforzaran en producir textos de mayor corrección y que aprendieran unos de otros.

El nivel de participación en la wiki resultó fácil de valorar ya que los ejercicios se hacían en clase. En cuanto a la validez, los comentarios de los alumnos fueron en general muy positivos ya que indicaban que estos ejercicios habían sido los más útiles en términos de aprendizaje del idioma así como los más divertidos. Además, como Blackboard permite que cada estudiante tenga una página con el trabajo individual realizado para cada ejercicio, les hizo muy fácil repasar todos los ejercicios escritos que habían hecho a lo largo del semestre.

PRÁCTICA ESCRITA Y CONSTRUCCIÓN DE UN CORPUS LÉXICO (A2-B1): WIKI PARA STAGE 3

Stage 3, también intensivo en horas de contacto, es para la mayoría de estudiantes el último semestre de lengua antes de irse a estudiar al extranjero. Aunque en módulos previos hayan empezado a familiarizarse con la terminología de negocios, es ahora donde reciben el grueso de este vocabulario que se consolidará en dos test de vocabulario durante el semestre.

La wiki permite que diferentes usuarios colaboren en la elaboración conjunta de un único documento, por lo que se eligió esta herramienta para que los alumnos construyeran de forma colectiva sus propias listas de vocabulario para estos test. Se crearon wikis en Blackboard y para animarles a participar, se ofrecían algunos puntos extra en los test a aquellos que contribuyeran a la lista con un porcentaje determinado de palabras (ej. 15%).

Para muchos ésta era la primera vez que trabajaban con una wiki en Blackboard así que primero se crearon wikis de prueba para que los estudiantes en sus respectivas clases pudieran practicar antes de usar la wiki verdadera.

Además, para facilitar la colaboración se redactaron instrucciones e indicaciones precisas en cuanto al formato de cada entrada que debía incluir específicamente cuatro elementos: (i) la palabra en español, (ii) su traducción al inglés, (iii) una

definición de la palabra en español y finalmente (iv) la palabra en el contexto de una frase. También se crearon unas “reglas del juego” para controlar cómo participaban los estudiantes en la actividad.

Después, cada wiki permaneció abierta durante dos semanas tras de las cuales el profesor corregía las entradas y publicaba la lista final en formato PDF en Blackboard una semana antes del test. Como los test se diseñaban partiendo de las palabras que aparecían en la lista, los estudiantes valoraron esta experiencia de forma muy positiva.

PRÁCTICA ESCRITA E INTERCAMBIO DE IDEAS (B2-C1) EN FOROS (*DISCUSSION BOARDS*) PARA SEMESTRE 6

Los alumnos del semestre 6 regresan del intercambio en países de habla hispana y para los dos últimos semestres se integran en grupos que no tienen en cuenta el nivel con el que se fueron ni si estuvieron más o menos tiempo en contacto con la lengua meta, por lo que la mezcla de habilidades en una misma clase es frecuente.

Se trata, en cualquier caso, de estudiantes acostumbrados a comunicarse a diario en más de una lengua con familiares y amigos repartidos por todo el mundo desde el ordenador o el móvil (e-mail, redes sociales, blogs, SMS. Etc.). La elección de los foros de discusión de Blackboard como herramienta de CMO busca replicar esas capacidades en el aula ELE. Además, permite practicar más la destreza escrita en un curso con carga lectiva limitada donde la destreza predominante es la oral.

Los foros de discusión se integraron en el módulo hace ya varios semestres, siempre con una estructura similar. Los foros de las primeras semanas funcionan como una ‘red social’ de clase donde los estudiantes comparten experiencias personales, interculturales y académicas de su año fuera en seis países diferentes. Son foros muy populares, de carácter informal y espontáneo que no se evalúan pero que sirven para familiarizarse con la herramienta. A partir de la semana 3 o 4, sin embargo, los foros se vuelven más formales, giran sobre temas del curso (política y economía en España, temas de negocios internacionales) y tienen cierto peso sobre la nota final del curso.

A medida que los alumnos se familiarizaban con la tarea y la herramienta en sí, aumentaban los niveles de participación, sin la cual los foros perderían su finalidad. Pero además, para involucrar a los estudiantes más en el proceso se fueron introduciendo los siguientes cambios:

Mientras en las primeras ediciones era el profesor quien iniciaba y moderaba foros semanales con preguntas directamente relacionadas con el contenido del curso, en la última han sido grupos de 2/3 estudiantes los que se responsabilizaban de un foro durante dos semanas, planteaban una pregunta de debate de su interés, lo moderaban y al final producían un texto-resumen en el que sintetizaban las diferentes opiniones, resumían los aspectos tratados y reflexionaban sobre el proceso.

A efectos de la evaluación, inicialmente se exigía la participación en todos los foros que hubiera independientemente del interés que suscitara el tema; ahora, además de moderar un foro cada alumno debía participar contribuyendo en al menos otros tres, los que más les interesen por su temática.

Aunque se evalúa la participación y no la precisión lingüística, los participantes reciben *feedback* detallado sobre los textos resumen por una parte, así como comentarios y correcciones a sus intervenciones al menos una vez al semestre.

Asimismo, se diseñaron instrucciones cada vez más detalladas y criterios cada vez más específicos a la tarea en cuanto a lo que se esperaba de los alumnos en extensión y frecuencia de los posts, registro, cantidad vs. calidad de las entradas, etc.

La participación es un aspecto esencial de la actividad por lo que es interesante notar que estos cambios tuvieron un impacto muy positivo en los índices de participación de alumnos en ediciones sucesivas de los foros, como se muestra en la siguiente tabla.

ÍNDICES DE PARTICIPACIÓN	2009-2010		2010-2011	
social / informal	23%	70%	69%	84%
de contenido	28%	38%	88%	97%

PRÁCTICA ESCRITA Y CONSTRUCCIÓN DE CONTENIDOS (B2-C1): WIKI PARA SEMESTRE 7

El último semestre de la licenciatura se centra en Latinoamérica y en él se ofrece un panorama político, social y económico de la región. En este caso buscábamos que los estudiantes utilizaran la lengua meta para conceptualizar contenidos por escrito así como incrementar su participación fuera del aula. Se eligió una wiki ya que ofrecía un espacio para la reflexión y el intercambio de ideas u opiniones basadas en las lecturas previas a la clase y nos permitía continuar los debates que tienen lugar en cada clase. Así, el profesor plantea una pregunta sobre el tema de la semana a la que los estudiantes responden mientras establecen un diálogo entre ellos.

Es importante indicar que durante una gran parte del semestre cada estudiante representa un país latinoamericano y “habla” en su nombre durante los debates orales en la clase lo que les exige estar informados y conocer la actualidad del país, la postura oficial en temas de política económica internacional, etc. También en la wiki correspondiente a esa sección del curso, los estudiantes representan en todo momento la postura oficial del país al que representan, lo que informará en todo momento sus intervenciones en los debates escritos. A modo de ejemplo, una de las preguntas semanales de debate planteaba “si UNASUR sería un elemento aglutinador de la región latinoamericana teniendo en cuenta la diversidad de intereses específicos y económicos de la región o si está condenada al fracaso”.

Este ejercicio, que forma parte de la evaluación continua, evalúa la participación y no la precisión lingüística, pues busca desarrollar la capacidad de argumentación y de reacción de los estudiantes ante intervenciones de los compañeros, para lo que se tiene en cuenta la cantidad y la calidad de las intervenciones. La participación es obligatoria y se ofrece feedback siempre que los estudiantes lo requieren.

Como en ejemplos anteriores de CMO, cuanto más claras se han ido haciendo las instrucciones dirigidas a la producción colectiva de contenido y más específicos los requisitos de participación y expectativas de elaboración lingüística de las entradas, mejor ha resultado el compromiso de los estudiantes y más informadas sus intervenciones. En la última edición de la wiki, cada estudiante participó por término medio en el 63% del total de debates planteados.

7. FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES DE LA CMO

Concordamos con Blake⁹² en que la integración de herramientas CMO en la clase de ELE fomenta el que los estudiantes presten más atención a la forma al interactuar por escrito con los compañeros, mientras que el ordenador en sí ofrece un entorno más igualitario que la clase presencial y estimula la producción lingüística. Los comentarios de los alumnos también parecen corroborar estos aspectos. En primer lugar, con respecto a la atención a la forma, dijeron:

Estudiante 1: *'I used all resources available as we got unlimited time to produce the work and (...) improve our Spanish'* (utilizaba todos los recursos disponibles ya que teníamos tiempo ilimitado para hacer el trabajo y (...) mejorar el español)

Estudiante 2: *'I did try to use more sophisticated vocabulary, as conversations were about serious real-life topics'* (intentaba utilizar vocabulario más sofisticado, pues las conversaciones eran sobre temas serios de la vida real).

Además, los participantes apreciaban que se trata de una plataforma menos intimidante *'for shy students to interact with the others'* (estudiante 3: para que los tímidos interactúen con otros) quizá debido a que permite... *'correct my mistakes and I could say what I wanted'* (estudiante 4: corregir mis errores y podía decir de lo que quería).

A la pregunta de si el formato resultó eficaz para la actividad de aprendizaje, o sea para mejorar la destreza escrita, los participantes decían que los foros les habían ayudado a *'gain more confidence in my Spanish writing skills'* (estudiante 5: aumentar la confianza para escribir en español) o a *'improve on my writing and practice for the exams'* (estudiante 6: mejorar la escritura y practicar para los exámenes).

⁹² Véase 5.

Finalmente, los estudiantes percibieron el aprender de los demás como un beneficio importante de la CMO:

'The fact that others will see my work pushes me to make more effort and check my work before put it on the board. However I think this influence is positive and pushes the student to produce a better work'. (Estudiante 7: el hecho de que otros vean mi trabajo me empuja a esforzarme más y comprobar lo que escribo antes de colgarlo en el foro. Sin embargo creo que esta influencia es positiva y empuja al estudiante a producir un trabajo mejor).

'I feel that if others see that I make an effort, then they will feel a bit of "peer pressure" or motivation to do so too and that this could improve everyone's Spanish'. (Estudiante 8: creo que si otros ven que yo hago un esfuerzo, entonces sentirán un poco de "presión" o motivación para hacerlo ellos también y esto podría ayudarnos a todos a mejorar).

8. LAS CLAVES DEL ÉXITO DE LA CMO

Las herramientas interactivas de Blackboard ofrecen oportunidades para aumentar la participación, el interés y la motivación del alumno en la clase de ELE. En los cursos de Regent's College, hemos buscado integrar colaboración e interactividad a varios niveles de competencia con el objeto de practicar y mejorar la destreza escrita.

A partir de estas experiencias y desde el punto de vista del autor, los elementos esenciales para la integración exitosa de CMO en nuestros módulos incluyen:

- que alumnos y profesores se familiaricen con la tecnología: aunque nuestros alumnos son supuestos 'digital natives'⁹³, sus conocimientos técnicos son a veces limitados; es conveniente que se haga una sesión de prueba antes de trabajar en la tarea definitiva.
- que las instrucciones de la tarea de CMO sean claras, detalladas y los requisitos de participación razonables en el contexto global de la carga de trabajo del curso.
- que las tareas de CMO se relacionen de manera explícita con los objetivos generales de aprendizaje del curso y se ofrezca feedback al trabajo realizado.

⁹³ Presnki, M. (2001a, September / October). "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. Disponible en:

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

- que los estudiantes compartan la responsabilidad, se apropien de la tarea (*ownership*) y encuentren alternativas que combinen lo obligatorio (porcentaje de participación, extensión de las entradas, etc.) y lo voluntario (cuándo y en qué debate o foro participar).

9. BIBLIOGRAFÍA

Ball et al. (2009). *Effective use of VLEs*; Joint Information Systems Committee (JISC) Infonet. Disponible en <http://www.jiscinfonet.ac.uk/InfoKits/effective-use-of-VLEs/intro-to-VLEs/introtoVle-student/introtoVle-student-use> [consulta: 30 de julio de 2011]

Blake, R.J. (2008) *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*, Washington DC: Georgetown UP.

Irons LR, Keel R. & Bielema CL (2002). "Blended Learning and Learner Satisfaction: Keys to User Acceptance?", en *USDLA (US Distance Learning Association) Journal*, vol. 16 núm. 12 Diciembre. Disponible en: <http://www.usdla.org/html/journal/DEC02%20Issue/article04.html/> [consulta: 10 de agosto de 2010]

Prensky, M. (2001a, September / October). "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [consulta: 30 de Julio de 2011]

Romiszowski, A. J., & Mason, R. (1996). "Computer-mediated communication". En D. Jonassen (Ed.); *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 438–456). New York: Simon & Schuster Macmillan

actiVidades de clase

SAMUEL RÍSQUEZ AGUADO
GOLDSMITHS, UNIVERSITY OF LONDON
LAS PREPOSICIONES:
CÓMO Y POR QUÉ ENSEÑARLAS DESDE UN NIVEL A1

INTRODUCCIÓN

Las colocaciones en general no siempre han recibido la atención que se merecen. Hasta la reciente aparición del manual *Bitácora 1*, ningún manual de ELE las situaba en el centro del aprendizaje. Dentro de las colocaciones, siempre me ha parecido que las preposiciones en concreto se trabajan poco en los manuales de ELE, especialmente en los niveles A1 y A2. A raíz de esto he tenido que dedicar mucho tiempo a pensar cómo enseñárselas a mis alumnos y a diseñar o adaptar materiales.

En este artículo resumo las principales características de las preposiciones que nos interesan a la hora de enseñárselas a nuestros alumnos; a continuación, basándome principalmente en mis experiencias en el aula, recojo algunas de las ideas y actividades que he desarrollado para enseñar las preposiciones en clase, inspiradas por la gramática cognitiva y el enfoque léxico.

¿QUÉ ES UNA PREPOSICIÓN?

No es fácil encontrar una definición concisa y precisa de lo que es una preposición, ya que existen diferentes definiciones y clasificaciones. Ni siquiera existe un listado definitivo de las preposiciones del español, ya que pese a que las preposiciones se consideran una categoría cerrada, según qué fuente consultemos nos encontramos con un inventario distinto (Laguna, 2004: 526-7).

Pese a esto, las preposiciones tienen dos propiedades que saltan a la vista cuando observamos algunas de las construcciones que se espera que los estudiantes de español puedan producir o entender al alcanzar un nivel A1, como por ejemplo:

Soy DE Barcelona.
Vivo EN Londres.
Soy profesor DE español.
El diccionario está EN la mesa.
Estudio francés PARA hablar CON mi marido.

Trabajo DE nueve A cinco.
Hay mucha gente EN la calle.
La clase DE español es POR la mañana.
Prefiero viajar EN tren.
Los fines DE semana voy AL cine.
En verano voy DE vacaciones AL sur DE Francia.

Lo primero es que la función de estas preposiciones es muy clara: no sólo enlazan dos elementos entre sí, sino que también especifican claramente cuál es la relación entre ellos. Las preposiciones no son sólo un comodín con que llenar un vacío entre dos palabras. En realidad, es gracias a las preposiciones de los ejemplos anteriores que sabemos cuál es la relación exacta que hay entre Barcelona y yo, o entre el diccionario y la mesa, o entre las nueve y las cinco; sin ellas, las oraciones perderían claridad y algunas resultarían ambiguas.

Otra propiedad de estas preposiciones que salta a la vista es que tienen significado. No es lo mismo decir “Estudio francés para hablar CON mi marido” que “para hablar DE mi marido”, ni tampoco “la clase DE español” que “la clase EN español”. Si al cambiar una preposición por otra cambia el significado de la oración, esto significa que el hablante escoge una preposición u otra al menos en parte por su significado, aunque éste no sea tan fácil de definir como el de un sustantivo, un adjetivo o un verbo.

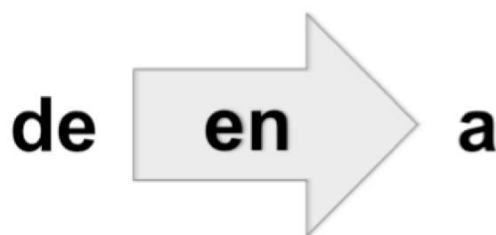
Por lo tanto, enseñar preposiciones significa en parte enseñar el concepto que cada una representa. Pongamos el ejemplo de un hablante de español que está aprendiendo inglés. Este estudiante muy pronto se encontrará con que una de las preposiciones más básicas del español para situar un objeto en el espacio, ‘en’, en inglés se puede traducir como ‘in’, ‘on’ o ‘at’. Si este estudiante quiere hacerse entender en inglés, no le bastará con aprender estas tres palabras y utilizarlas aleatoriamente, sino que tendrá que aprender tres nuevos conceptos donde en español sólo tenía uno. En líneas generales, tendrá que aprender que los hablantes de inglés utilizan ‘in’ para situar un objeto dentro de otro, ‘on’ para situarlo sobre una superficie (ya sea vertical u horizontal) y ‘at’ para situarlo en un entorno. La misma situación se dará cuando nuestros alumnos aprenden el español como segunda lengua, por ejemplo si quieren aprender a distinguir entre ‘por’ y ‘para’ sin memorizar largas listas de cuestionable validez y utilidad.

ALGUNAS IDEAS Y ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LAS PREPOSICIONES EN EL AULA

A continuación recojo algunas de las ideas y actividades que he desarrollado para facilitar que nuestros alumnos descubran el concepto que se esconde detrás de cada preposición, para el que no siempre (por no decir raramente) existirá un equivalente exacto en su lengua.

1. UTILIZAR DIBUJOS O ESQUEMAS

De la misma manera que a menudo utilizamos fotografías, dibujos o esbozos para enseñar vocabulario como sustantivos, verbos o adjetivos, no hay motivos por los que no podamos utilizar los mismos recursos para mostrar el significado de una preposición. Por ejemplo, si queremos enseñar las preposiciones 'de', 'en' y 'a' para hablar de desplazamiento, qué le resultará al alumno más fácil de entender y asimilar: ¿Un listado de todos los usos de cada preposición o un esquema sencillo como el siguiente?



En este esquema queda claro que 'de' es el lugar de origen, 'a' es el destino y 'en' tiene algo que ver con el recorrido. Teniendo este esquema delante y tras haber visto algunos ejemplos, el alumno debería ser capaz de rellenar las siguientes oraciones con las preposiciones necesarias:

Salgo __ casa a las ocho.
Voy __ l trabajo __ coche.
Llego __ casa __ l trabajo a las seis.

Una vez asimiladas estas preposiciones en el contexto de desplazamiento, se puede ver su uso en otros contextos, como el temporal:

Trabajo __ nueve __ cinco.

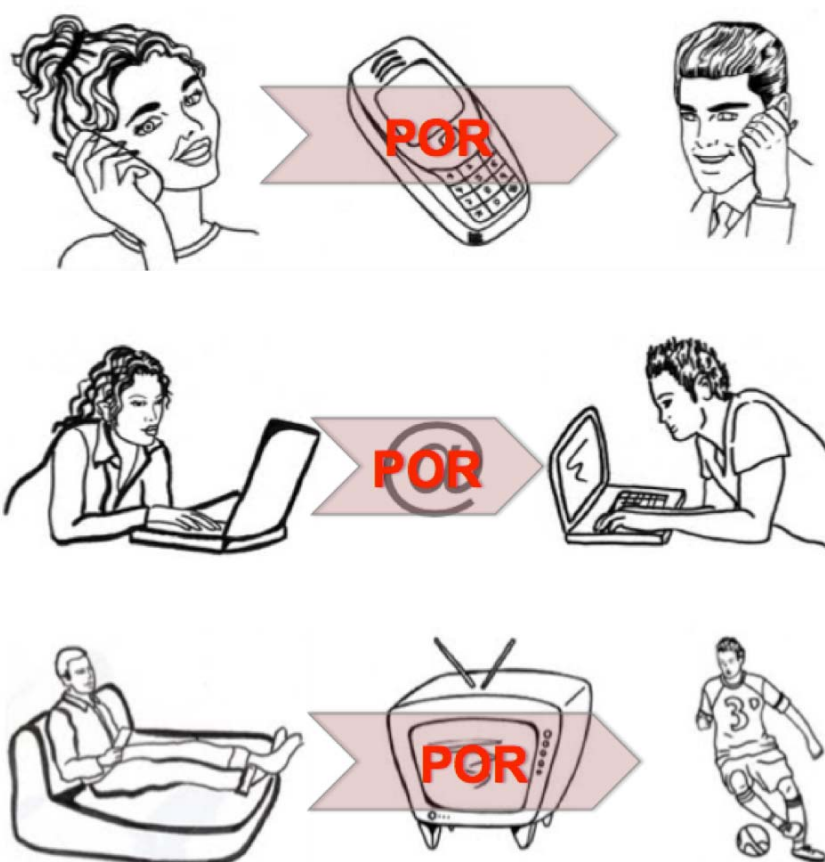
2. EMPEZAR POR EL SIGNIFICADO ESPACIAL Y DESPUÉS PASAR A LOS SIGNIFICADOS METAFÓRICOS

Para enseñar el significado de una preposición como 'por', podemos empezar por sus significados espaciales, ya que seguramente resultan más fáciles de explicar, y más adelante pasar a sus significados metafóricos, que pueden resultar más complicados.

Por ejemplo, en la página 133 del manual *Bitácora 1* tenemos dos dibujos que demuestran claramente el significado espacial de 'por'. Para explicar la construcción "pasar **por** Madrid" tenemos el dibujo de una persona que se traslada entre dos puntos de España atravesando Madrid, mientras que para explicar la construcción "viajar **por** Andalucía" tenemos el dibujo de una persona que da vueltas por Andalucía.

El uso de 'por' en estas construcciones queda más claro mediante estos dibujos que con cualquier explicación escrita o hablada sin el uso de imágenes. Además, evita recurrir a la traducción, que puede ocasionar muchos problemas si acostumbramos a los estudiantes a esperar un equivalente en su lengua para cada preposición del español.

Una vez el estudiante entiende el significado espacial de 'por', puede empezar a entender sus significados metafóricos, que también se pueden enseñar con dibujos. Por ejemplo, en las construcciones "hablar **POR** teléfono", "enviar un documento **POR** correo electrónico" y "ver el fútbol **POR** la tele", la preposición 'por' tiene un significado metafórico que nos recuerda a uno de sus significados espaciales anteriormente mencionados: el de la construcción "pasar **POR** Madrid". Este significado metafórico también se puede enseñar a través de dibujos:



Gracias a Clara Rísquez por los dibujos.

En mi experiencia, en las clases donde he usado estos dibujos, el uso de 'por' ha quedado claro sin recurrir a la traducción y los alumnos lo han recordado.

3. DESARROLLAR UNA COMPETENCIA COLOCACIONAL

Además de aprender el significado de cada preposición, los alumnos también se beneficiarán de ver muchos ejemplos para cada preposición y de aprender a descubrir patrones. Basándose en las actividades del enfoque léxico propuestas por Michael Lewis (1997), una posible actividad para trabajar las diferentes preposiciones que pueden seguir a un mismo verbo es la siguiente:

IR	a	<u>España, Latinoamérica</u>	pesca Italia barco teatro piscina Francia bus viaje
	al	cine, campo	
	a la	playa, <u>montaña</u>	
	de	<u>compras, copas, vacaciones</u>	
	en	<u>avión, tren, coche</u>	
	a	<u>pie, caballo</u>	

Se divide la pizarra en tres columnas. En la primera columna escribimos un verbo al que pueden acompañar varias preposiciones, como por ejemplo 'ir'. Dejamos la segunda columna en blanco por el momento. En la tercera columna se escriben algunos ejemplos que acompañarían a cada preposición, ya organizados en líneas distintas según la preposición a la que acompañan.

Entonces preguntamos a los alumnos si son capaces de recordar, después de todo el 'input' que ya han recibido, qué palabra falta entre 'ir' y los ejemplos que tienen delante. Vamos escribiendo cada preposición en la segunda columna en la línea correspondiente a medida que los alumnos nos las van dando.

Una vez las tenemos todas, preguntamos a los alumnos si serían capaces de clasificar algunos ejemplos más, como los que he incluido a la derecha. Si son capaces de colocarlos al lado de la preposición correspondiente, es que han entendido el significado o la función de cada una de estas preposiciones cuando siguen al verbo 'ir'.

Por desgracia, existen al menos un par de excepciones ('ir a pie' e 'ir a caballo'), que las podemos añadir al final.

CONCLUSIÓN

En este artículo he querido demostrar que las preposiciones no tienen solamente la función de enlazar palabras, sino que tienen un significado propio que puede alterar el significado de la oración en que aparecen. También he recogido algunas propuestas para enseñar los significados de cada preposición de una manera diferente a la que nos hemos ido encontrando en muchos manuales y gramáticas para estudiantes de español. En vez de enseñar las preposiciones con listas de usos, creo que puede ser mucho más efectivo y rentable enseñarlas con dibujos, esquemas y sobre todo con muchos ejemplos, ayudando al alumno a descubrir el significado o la función de cada preposición. Pese a que la aparición este año de *Bitácora 1* sugiere que se aproximan cambios en la enseñanza de las colocaciones en general y las preposiciones en concreto, la verdad es que todavía es necesario desarrollar más materiales que trabajen las preposiciones de una manera más natural y efectiva que la habitual.

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda Castro, A: "Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE ". *Boletín de ASELE* [en línea]. Mayo 2006, número 34 [consulta: 29 mayo 2011]. pp. 11-28. Disponible en la web: <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele34.pdf>

Evans, V. & Tyler, A. (2005), "Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality", *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* 5.2: 11-42.

Laguna Campos, J. (2004), "Gramática de las preposiciones". En Castillo Carballo, M. A. et al. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0524.pdf

Langacker, R. (2008), *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.

Matsumoto, N. (2006), "Applying Cognitive Grammar to Pedagogical Grammar: The Case of 'to' ". En *Proceedings of the 11th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, págs. 116-130. Disponible en línea: <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL11/pdfs/10.pdf>

Sans Baulenas, N. et al. (2011), *Bitácora 1*. Barcelona: Difusión.

Turewicz, Kamila: "Understanding prepositions through cognitive grammar. A case of *in*" [en línea]. *Cogprints*, 2005. Southampton: University of Southampton [consulta: 30 mayo 2011]. Disponible en la web:
<http://cogprints.org/4384/>

ANTONIO GALLARDO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE IRLANDA EN GALWAY
APLICACIÓN DE LA PELÍCULA *LOS OLVIDADOS* DE LUIS BUÑUEL
EN EL AULA DE ELE

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Los olvidados</i> (Luis Buñuel)
AUTOR	Antonio Gallardo Gracia
APARTADO (SEGÚN EL MCER)	Conocimiento del mundo. Conocimiento de la cinematografía hispana.
TIPO DE ACTIVIDAD	Explotación didáctica de una película
NIVEL	C1 Dominio C2 Maestría
OBJETIVOS	Explotar didácticamente la película <i>Los olvidados</i> de Luis Buñuel con el objetivo de acercar al estudiante de español a una parte de la cultura hispana como es el México de mediados de siglo XX. Utilizar para ello actividades comunicativas que permitan desarrollar las cuatro destrezas.
DESTREZA QUE PREDOMINA	Interacción oral
CONTENIDO GRAMATICAL	Presente de subjuntivo Imperfecto de subjuntivo Condicional simple Estructuras en las que se incluyen verbos de influencia (ordenar, mandar, aconsejar, pedir, etc.)
CONTENIDO FUNCIONAL	Dar consejos, prohibir, permitir, ordenar
CONTENIDO LÉXICO	Sinónimos y calificativos de la palabra metrópolis con todas sus connotaciones; palabras relacionadas con delitos (homicidio, robo, etc.); palabras que definen las penas aplicadas por los delitos cometidos.
DESTINATARIOS	Estudiantes con un nivel de español avanzado, capaces de seguir el ritmo de una película sin gran dificultad.
DINÁMICA	Individual, en grupos e interacción con el conjunto del grupo.
MATERIAL NECESARIO	Material fotocopiable adjuntado en el anexo I y explicaciones adjuntadas en el anexo II.
DURACIÓN	4 sesiones de 50 minutos
MANUAL (SI PROCEDE) CON EL QUE SE PUEDE UTILIZAR	<i>Nuevo español sin fronteras. ESF2.</i>

PRIMERA SESIÓN

El inicio de la sesión se lleva a cabo mediante una lluvia de ideas acerca de los adjetivos que, desde el punto de vista del alumnado, definen el término “metrópolis”. Se crea una lista en la pizarra. Aparecerán adjetivos tales como “capital”, “cosmopolita”, “internacional”, etc. (El profesor puede introducir más adjetivos para enriquecer el vocabulario del estudiante). (3 MIN.)

A continuación se informa a los estudiantes acerca de la película que se va a trabajar y se presenta como una producción que trata de una gran metrópolis y de los problemas que sus ciudadanos deben afrontar. El docente puede decidir profundizar en la explicación, pero debe tener presente que eso puede suponer desvelar partes importantes de la película que deben ser trabajadas posteriormente. (3 MIN.)

Antes de proceder a la visualización, con esta breve cantidad de información, se establece una discusión acerca del aspecto físico de las grandes ciudades, acerca de cómo es la vida en ellas y de los problemas que existen en las mismas mediante el uso de una fotocopia en la que los alumnos deben incluir en dos columnas los aspectos positivos y negativos de vivir en una gran ciudad.⁹⁴ (6 MIN.)

A partir de este momento, el docente debe explicar, brevemente, en qué época y lugar fue rodada la película, la relevancia que tuvo en el cine mexicano del momento y en qué problemática social pretendía incidir Buñuel a través de esta producción⁹⁵. (6 MIN.)

Se visualiza la introducción de la película:

<http://www.youtube.com/watch?v=bOFW1cAL46U>

y se comentan los problemas presentados (niños olvidados, abandonados por sus padres, viviendo en pobreza y sin educación, presas del odio, del lucro y de la violencia). Se pretende que los estudiantes identifiquen los problemas de la época de Buñuel como problemas que, a pesar de no ser mostrados con tanta frecuencia y nitidez por los medios de comunicación, existen en la sociedad del siglo XXI. Especialmente se pretende que los aprendientes transmitan información acerca de sus países y del modo en que sus gobiernos afrontan dichas circunstancias. (10 MIN.)

Se añade, tras este primer comentario de la película, la figura de Jaibo, personaje que aparece al final de la escena que se ha visualizado previamente y que protagonizará la película junto con otro joven, Pedro, quien aparece también en la primera escena formando parte de un grupo de chicos. Se comentará la impresión que los estudiantes tienen de Jaibo al verlo por primera vez para que éstos tengan una idea del tipo de personaje que Buñuel introdujo en su producción. (5 MIN.)

⁹⁴ Ver Anexo I, MF-1.

⁹⁵ Ver Anexo II, Temática y objetivos.

En esta fase de la sesión, se pretende tratar el tema de la delincuencia juvenil y para ello se han escogido tres escenas de la película que se consideran importantes para tratar este tema.

La primera de ellas

<http://www.youtube.com/watch?v=UjMu6GCUVik>

muestra al personaje de Jaibo explicando sus experiencias en el correccional. Después la visualización, se comentará con el grupo cuál ha sido la impresión obtenida por parte del alumnado del personaje en cuestión tras verlo hablar y de la actitud del resto de jóvenes que lo acompañan. (4 MIN.)

En la siguiente escena

<http://www.youtube.com/watch?v=HLNn55-9yFY>

se observa cómo los jóvenes intentan robarle la bolsa a un ciego que canta en un mercado, cómo no lo consiguen y de qué modo se vengán, todos guiados por el personaje de Jaibo. Tras la visualización se pedirá a los estudiantes que opinen acerca del modo de actuar de los jóvenes, el concepto de liderazgo, la actitud del líder ante los problemas que él mismo ocasiona y las decisiones que toma ante los problemas que se le presentan. (7 MIN.)

La tercera y última escena de esta fase

<http://www.youtube.com/watch?v=9SKR2a8WTJA>

muestra el comportamiento del grupo, de nuevo liderado por Jaibo, hacia un minusválido al que le roban la cartera. De nuevo se pretende comentar la actitud de los jóvenes en dicha ocasión y se persigue que los aprendientes expongan el sentimiento que les despierta la crueldad de los adolescentes así como si encuentran un motivo a su modo de actuar. (4 MIN.)

SEGUNDA SESIÓN

El docente debe recordar rápidamente las escenas expuestas en la sesión anterior para que los estudiantes sigan la trama de la película. Se debe tener en cuenta que la película se trabaja mediante escenas y la división de la secuencia en cuatro sesiones requiere un esfuerzo por parte del docente de rememorar lo sucedido en las escenas visualizadas. A continuación, entre todos, se llevará a cabo una lluvia de ideas en la que aparezcan palabras relacionadas con delitos (ej. robo, asesinato, etc.) (5 MIN.)

Una vez introducido este vocabulario se reparte una fotocopia en la que se exponen las estructuras de consejo.⁹⁶

Se proporciona una actividad⁹⁷ a los aprendientes mediante la cual pueden practicar en parejas las estructuras de consejo previamente mencionadas. Cada pareja tiene dos

⁹⁶ Ver Anexo I, MF-2

tarjetas. En ellas se expone un problema. Cada miembro de la pareja tendrá una tarjeta y expondrá el problema a su compañero quien tendrá que aconsejarle. (5 MIN.)

Después de haber introducido el vocabulario, repasado las estructuras que se utilizan en español para dar consejo y teniendo en mente las escenas, se desarrollará una práctica en la que se propone a los aprendientes que adopten, en parejas, los papeles de trabajador social y de joven delincuente. El muchacho deberá exponer un problema al trabajador social quien deberá tratar de ayudarlo a través de consejos, intentando convencerlo. Por su lado, el joven deberá rebatir los argumentos del trabajador social entablando una discusión. El docente deberá ir supervisando los grupos a medida que interactúan. Una vez transcurridos diez minutos, el docente escoge a las parejas que crea convenientes para que expongan lo que han discutido representándolo ante todos. (20 MIN.)

La siguiente actividad se centra en las relaciones paterno-filiales que mantienen los protagonistas a lo largo de la producción.

Para ello se visualizan tres escenas: (5 MIN.)

En la primera

<http://www.youtube.com/watch?v=9zXpHYmJhOU>

aparecen Pedro y su madre dialogando. El objetivo es que los estudiantes analicen la actitud materna y la filial: si son adecuadas o no y si le atribuirían la razón a la madre o al joven.

La segunda

http://www.youtube.com/watch?v=37iU_ICSk48

expone la actitud de Julián ante su padre, víctima del alcoholismo, y sirve de punto de partida para que los aprendientes observen la disparidad de comportamientos entre los jóvenes que protagonizan la película y cuáles son los caminos que cada uno de ellos escoge.

La tercera

<http://www.youtube.com/watch?v=EAmbHWLla5g>

muestra la relación entre el ciego don Carmelo y el niño llamado "Ojitos", quien es abandonado por su padre en el mercado. En ella don Carmelo explica al joven el motivo por el cual su padre no volverá. Se pretende con esta escena que los aprendientes reflexionen sobre la situación de México en la época y, en especial, de las clases bajas del momento.

Tras la visualización de las escenas anteriores, los estudiantes deben debatir en parejas o grupos de tres qué deberían y no deberían hacer los padres y qué deberían y no deberían hacer los hijos. Se hará una puesta en común del resultado del análisis de las

⁹⁷ Ver Anexo I, MF-3

tres escenas para de ese modo encontrar soluciones a los problemas que presentan los fragmentos visionados. (15 MIN.)

TERCERA SESIÓN

La siguiente actividad tiene relación con las condiciones laborales de los jóvenes, quienes desde muy temprana edad y por falta de formación son contratados para trabajos duros, mal pagados y tratados sin compasión.

Se visualizan dos escenas

<http://www.youtube.com/watch?v=9MY--l3KsX0> y

http://www.youtube.com/watch?v=6_wSniXGUVw

en las que un grupo de jóvenes trabaja en una feria accionando las atracciones ya que éstas carecen de motor eléctrico. (3 MIN.)

Posteriormente se discute cuáles son los problemas principales que tiene la sociedad mexicana del momento que permiten que individuos de temprana edad se encuentren en dichas condiciones. El docente recogerá un conjunto de ideas que los estudiantes provean en función del análisis que hagan. Se pretende que surjan términos y expresiones tales como “libre educación”, “seguridad social pública”, “orfanato”, etc. (5 MIN.)

En la siguiente actividad se comenta qué se podría hacer para mejorar la situación de los personajes. Se pretende que el alumnado, trabajando de modo conjunto, busque una solución a los problemas que aparecen en la película en relación con los niños desamparados basándose en las posibilidades que su país ofrece y la exponga. (10 MIN.)

Tras esta actividad, se visualizan dos escenas: una en la que Jaibo lleva a cabo el ataque contra Julián

<http://www.youtube.com/watch?v=c-B2PlolLao>

y otra en la que uno de los muchachos informa al grupo de la muerte de Julián

http://www.youtube.com/watch?v=wTXB_lpbGWS

evento que ni Pedro ni Jaibo esperaban que sucediese. (5 MIN.)

El siguiente paso es entregar a los alumnos una fotocopia en la que se incluyen las penas que se aplican a los menores actualmente⁹⁸ y, partiendo de esa información, en grupos de tres, los aprendientes, en el papel de jurado, deben dar el veredicto a las acciones de Pedro y de Jaibo justificando el porqué. Tras esto se lleva a cabo una puesta en común para decidir cuál es el castigo más justo teniendo en cuenta que se trata de menores. (15 MIN.)

⁹⁸ Ver Anexo I, MF-4.

En la siguiente actividad se parte de la visualización de tres escenas: una primera en la que un pedófilo se acerca a Pedro cuando este último se encuentra a la ciudad e intenta convencerlo para que se vaya con él

http://www.youtube.com/watch?v=uN6_jmjBXJQ

otra en la que Buñuel da a entender que la madre de Pedro entabla una relación sexual con Jaibo

<http://www.youtube.com/watch?v=GoSsRMU4r-A>

y una última en la que don Carmelo el ciego acosa a la joven Meche

<http://www.youtube.com/watch?v=bRzFz1JQGbw> (7 MIN.)

Tras la visualización, los aprendientes deben analizar el comportamiento de los personajes adultos y determinar si éstos deberían ser castigados. En caso afirmativo, qué castigo aplicarían y de qué modo ayudarían a los menores. Esta actividad se realiza en grupos de tres y tras el diálogo en grupos se lleva a cabo una puesta en común en la que se debaten las decisiones tomadas por los alumnos. (10 MIN.)

CUARTA SESIÓN

Después de haber tratado esta última parte en la que se muestra la degradación de los personajes y de la sociedad en sí misma, el tema que se pretende abarcar es el de la reintegración de personas con problemas de conducta o emocionales que dificultan la coexistencia con otros individuos en sociedad.

Para llevar a cabo una actividad referente a la reintegración, se deben proyectar dos escenas: una en la que la madre de Pedro lleva al joven al Tribunal para menores

<http://www.youtube.com/watch?v=JvEz4tCgvml>

y otra en la que Pedro, internado en la Escuela Granja, desafía el sistema de reglas establecido en ella del mismo modo que había estado desafiando el sistema social en el que había estado viviendo hasta el momento

<http://www.youtube.com/watch?v=fUpLNMwNi4w>. (10 MIN.)

Se pretende con esta actividad que los estudiantes expresen qué actitud tomarían si adoptasen los papeles de madre de Pedro, de director de la escuela y de Pedro. Se organizan grupos de tres y a cada alumno se le asigna un papel distinto. Más tarde se ponen en común los resultados para comprobar cuál de las respuestas es más razonable. (10 MIN.)

Posteriormente se proyectan las escenas que retratan el destino de ambos personajes: el asesinato de Pedro

<http://www.youtube.com/watch?v=eo6VQJbsAvo>

y el de Jaibo

<http://www.youtube.com/watch?v=YTp731fwqP4>

así como el abandono de Pedro en el vertedero

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

Del mismo modo se debe visualizar el final alternativo que propuso Buñuel.⁹⁹ (5 MIN.)

En esta actividad se divide la clase en dos grupos y a uno se le asigna la función de defender que nada habría cambiado el destino de los dos adolescentes justificando su afirmación, mientras que el otro grupo debe argumentar por qué podrían haberse salvado de su fatal sino y de qué modo. (15 MIN.)

La actividad final tiene como objetivo remitirse al mundo de los sueños por el que Buñuel tanto abogó a lo largo de su obra. Se trata de que después de visualizar las escenas, los estudiantes identifiquen elementos que puedan ser de carácter surrealista y, tras haber podido analizar muchas de las escenas de la película, que en grupos de tres interpreten ambos sueños: el de Jaibo

<http://www.youtube.com/watch?v=YTp731fwqP4>

y el de Pedro

<http://www.youtube.com/watch?v=jUK0VPkeFyA>

Posteriormente se aúnan los puntos de vista y se intenta concluir con una interpretación coherente tras lo aprendido a lo largo de estas cuatro últimas sesiones.¹⁰⁰ (15 MIN.)

ANEXOS

ANEXO I

MF-1

La vida en una gran metrópolis	
Aspectos positivos	Aspectos negativos

MF-2¹⁰¹

⁹⁹ Ver <http://www.youtube.com/watch?v=dLhustkgbXg> [consulta 18 septiembre 2009]

¹⁰⁰ Ver Anexo II Argumento e interpretación y Simbología

ESTRUCTURAS DE CONSEJO	
¿Qué me recomiendas?	Te recomiendo que + SUBJUNTIVO
¿Qué me aconsejas?	Te aconsejo que + SUBJUNTIVO
¿Qué me sugieres?	Te sugiero que + SUBJUNTIVO
¿Qué debo hacer?	Debes / tienes que + INFINITIVO
¿Qué harías tú?	Yo, (en tu lugar) + CONDICIONAL
¿Qué piensas?	Creo, pienso que + INDICATIVO
¡Sugiere algo!	¡IMPERATIVO!
EJEMPLOS	
A: No me apetece IR. B: YO, EN TU LUGAR, IRÍA.	A: Luis me ha invitado a su boda pero no tengo muchas ganas de IR.. B: CREO QUE DEBES IR, si no, va a enfadarse.
A: ¡LLEVO DOS SEMANAS CON UNA ALERGIA HORRIBLE! B: Pues VE al médico.	A: ¡no sé qué ponerME! B: TE SUGIERO QUE TE PONGAS el vestido negro. ¡Te sienta fenomenal!
VERBOS DE INFLUENCIA	
ordenar mandar aconsejar recomendar pedir rogar suplicar sugerir	permitir dejar prohibir impedir hacer decir lograr conseguir + QUE + SUBJUNTIVO

MF-3¹⁰²

Mañana es el cumpleaños de mi padre y no sé qué regalarle.
El sábado tengo una boda y no sé qué ponerme.
Llevo tres años estudiando español, pero todavía no lo hablo con fluidez.
Este año termino la carrera y no sé qué voy a hacer con mi vida.
Quiero cortar con Jaime, pero no sé cómo decírselo... ¡No olvides que hemos salido durante cinco años!
Mañana son las Bodas de Plata de mis padres y yo estoy a 2000 kilómetros de distancia. ¿Qué puedo hacer?

¹⁰¹ Extraído de Sánchez, Moreno y Santos (2005: 78)

¹⁰² Extraído de Sánchez, Moreno y Santos (2005: 81)

Reformatorio
Prisión
Arresto domiciliario
Destierro
Trabajo comunitario
Multa
Comiso
Fianza
Pena de muerte
Castigo físico

ANEXO II

LOS OLVIDADOS (1950) TEMÁTICA Y OBJETIVOS DE BUÑUEL

Los olvidados (1950) entraña una temática que Buñuel quiso poner de manifiesto a raíz de su permanencia en México: “los problemas sociales que atañen a la sociedad mexicana y a millones de seres del Tercer Mundo en los guetos de las capitales occidentales”. (Fuentes, 1993: 27)

El productor decide reflejar en dicha película “el drama humano de «los pobres» o «condenados de la tierra»” (Fuentes, 1993: 104), centrándose en las vidas de unos jóvenes pertenecientes a clases sociales de bajo estatus, exponiendo su vida y su destino.

Buñuel refleja un México gobernado por Miguel Alemán en el que unos pocos pueden aprovecharse de la coyuntura y en el que una equilibrada y ordenada sociedad son simplemente una ilusión.¹⁰³

El director descarga contra las clases sociales dominantes, quienes no saben solucionar el problema que supone la miseria en un prólogo mediante el cual llama “a las fuerzas progresivas de la sociedad, en cuyas manos deja cambiar la situación de los niños

¹⁰³ “Das Land befindet sich mitten im sogenannten mexikanischen Wirtschaftswunder, Präsident Alemán wünscht sich, dass alle Mexikaner einen Cadillac, eine Zigarre und ein Ticket für den Stierkampf besäßen; dass aber nur wenige vom Aufschwung profitieren, eine gerechte, geordnete, sozial ausgeglichene Gesellschaft nur Illusion ist, wird im öffentlichen Diskurs verdrängt.” http://kinolatino.de/index.php?option=com_content&task=view&id=478&Itemid=28 [consulta 29 septiembre 2009]

malnutridos, sin higiene, sin escuela, albergados en hogares de miseria, semillero de futuros delincuentes”¹⁰⁴.

Gutiérrez-Albilla (2008: 20) considera, refiriéndose al realismo social de que se hace servir Buñuel, que *Los olvidados* se relaciona políticamente con la protesta social contra los valores ideológicos de la revolución institucional de México durante 1950. La película resiste, a su vez, la retórica dogmática del nacionalismo y las convenciones visuales del cine clásico mexicano que evolucionó a partir de la tradición de la representación revolucionaria.

Por su lado, Maza (1996) apuesta por una película con dosis de surrealismo, puesto que, según el autor, *Los olvidados* es una producción que trata lo absurdo e irracional de la vida misma y en la que los deseos, los sueños y las pasiones son los elementos que mantienen vivos a los personajes.¹⁰⁵

Los olvidados abre, según Fuentes (1993: 104), “una tradición de desgarradoras películas sobre la niñez y la inocencia desvalidas que cuentan con un haber de obras del cine africano, indio o del americano”. Buñuel quiso reflejar la tragedia *edípica* de los pobres puesto que la nueva peste que asola Tebas, la gran urbe que en el caso del *filme* es México, es la pobreza. El director pretendía actualizar la tragedia cinematográfica, tan olvidada por los finales felices que ofrecía Hollywood y tan aclamada por gran número de productores, incluidos Fritz Lang, quien abogaba por los finales que servían de catarsis a la sociedad para que el ser humano se sienta que puede superar los problemas a los que se afronta y que controla su vida. *Los olvidados* contiene una gran carga emocional que hace desvanecer el optimismo de los espectadores. (Fuentes, 1993: 106)

ARGUMENTO E INTERPRETACIÓN

En la película *Los olvidados* Buñuel presenta a un grupo de jóvenes de clase social baja cuya suerte cambiará a causa de una serie de acontecimientos que irán acaeciendo en el transcurso de la producción. La historia de los jóvenes transcurre en unos días y unas noches y narrará la vida y muerte de algunos de ellos.

Los dos protagonistas principales, Pedro y Jaibo, establecerán un vínculo muy especial tras un suceso inesperado incluso para el autor del mismo: la muerte de Julián a manos

¹⁰⁴ Adaptación del prólogo de la película *Los olvidados*: “Las grandes ciudades modernas, Nueva York, París, Londres, esconden tras sus magníficos edificios, hogares de miseria que albergan a niños malnutridos, sin higiene, sin escuela, semillero de futuros delincuentes. La sociedad trata de corregir este mal, pero el éxito de sus esfuerzos es muy limitado. Sólo en un futuro próximo podrán ser reivindicados los derechos del niño y del adolescente para que sean útiles a la sociedad. México, la gran ciudad moderna, no es de excepción a esta regla universal, por eso esta película, basada en hechos de la vida real, no es optimista y deja la solución al problema a las fuerzas progresivas de la sociedad”.

¹⁰⁵ Ver página web: <http://cinemexicano.mty.itesm.mx/peliculas/olvidados.html>

de Jaibo¹⁰⁶. Éste había escapado del correccional y, en busca de venganza por la creencia de que Julián fue quien lo denunció, decide ir a buscarlo y, por la espalda, le golpea con una piedra en la cabeza. Tras caer Julián al suelo, Jaibo sigue golpeándole con un palo de madera. Creyendo que lo deja inconsciente, le roba el dinero, da la mitad a Pedro y ambos se marchan.

A partir de ese momento, la evolución de los protagonistas toma caminos distintos aunque ambos, de manera inconsciente perseguirán un mismo objetivo: recuperar el calor materno. Pedro, fruto de una violación¹⁰⁷ y despreciado por su madre, ha encontrado siempre el calor materno en los animales e imagina que lo recibe en los sueños¹⁰⁸. Jaibo, por su parte, ha encontrado dicho calor del mismo modo que lo ha hecho Pedro. Sin embargo, a medida que avance la película, su búsqueda cambiará de objetivo. Será Marta, la madre de Pedro, la persona en la que Jaibo centre su atención y con quien acabe manteniendo relaciones sexuales. Éste expresa su atracción hacia la madre de Pedro mediante la frase: *¡Qué bueno debe ser tener su mamá de uno! Ora que la veo a usted, le tengo una envidia a Pedro*. La relación entre Pedro y Jaibo se convertirá en la de dos hermanos enemigos y se establecerá un problemática que autores como Fuentes (1993: 108) comparan con la de Eros y Tanatos.

Las diversas escenas de violencia y desprecio¹⁰⁹ que han formado parte de la vida de Pedro en el escueto transcurso de la película se acumulan en su psique y provocan el sueño onírico en el que sus miedos y deseos se ven reflejados: el asesinato de Julián y su sentimiento de culpa, la carencia de cariño y comprensión maternos y la figura de Jaibo, arrebatando lo que pertenece a Pedro. (Fuentes, 1993:109)¹¹⁰

Para enorgullecer a su madre, Pedro empieza a trabajar en una cuchillería. Desafortunadamente, debido a la intromisión de Jaibo, quien roba uno de los cuchillos mientras dialoga con él, Pedro acaba siendo buscado por la policía acusado de hurto. Al darse cuenta de que quieren interrogarlo decide huir, a pesar de desconocer los motivos de su búsqueda, por miedo a ser acusado de delito de homicidio por el asesinato de Julián. El símbolo del cuchillo, interpretado como un objeto sacrificial, preside el duelo entre los dos jóvenes por la posesión de la madre. (Fuentes, 1993: 110)

¹⁰⁶ Fuentes (1993: 107) identifica esta escena como el deseo parricida por parte de Jaibo, puesto que Julián, al representar el joven que se encarga de mantener a la familia, a su vez rememora la figura del padre. Del mismo modo, Fuentes relaciona este evento con el ataque de los muchachos al ciego Don Carmelo (representante del conservadurismo existente en el gobierno del dictador Porfirio Díaz) identificándolo con el deseo parricida de los jóvenes al que califica como "horda fraterna".

¹⁰⁷ La madre de Pedro confiesa la falta de estima hacia su hijo ante el juez en el Tribunal para menores: *¿Por qué lo voy a querer? No conocí a su padre. Yo era una "escuencle" y no pude defenderme*. (*Los olvidados*, 1950. Película. Dirigida por Luis Buñuel. México: Ultramar Films.)

¹⁰⁸ *Los olvidados*, 1950. Película. Dirigida por Luis Buñuel. México: Ultramar Films.

¹⁰⁹ Pedro es rechazado por su madre cuando éste le pide comida y debe ir a la granja para recibir el calor de los animales que es el que sus padres les niegan. El asesinato de Julián por parte de Jaibo horroriza a Pedro hasta el punto que grita: *¡No le pegues más, Jaibo, no le pegues más!* Del mismo modo y con la misma frase le gritará a su madre cuando esta mate a palos al gallo. (Fuentes, 1993:109)

¹¹⁰ De acuerdo con la interpretación de Gutiérrez-Albilla (2008: 31), el pedazo de carne por el que Pedro y Jaibo luchan es el cuerpo de la madre de Pedro.

Esta huida lo conduce a la gran ciudad, opulenta, amenazante e impura, en la que se encuentra con un pederasta, representado por un elegante burgués, que intenta convencerlo para que se vaya con él. A pesar de que la aparición de un policía separa a ambos personajes, Buñuel logra mostrar como la inocencia de Pedro y la crueldad que esconde la gran metrópolis se reflejan en el celuloide. (Fuentes, 1993: 110-111)

Esta escena fue criticada por los franceses comunistas quienes consideraron que se trataba de una escena burguesa puesto que presupone la ayuda de la autoridad. (Gutiérrez-Albilla, 2008: 47)

Paralela a la escena del burgués pederasta aparece la del ciego pederasta quien postra a Meche sobre su regazo acosándola de modo que se observa la impureza dentro de la riqueza junto a la impureza dentro de la pobreza.¹¹¹

Posteriormente Buñuel presenta el despertar de Pedro en un vertedero como una premonición de su irreparable destino. Expulsado de dicho lugar por dos vagabundos, Pedro seguirá en busca de trabajo y de ello se aprovechará Buñuel para presentarlo en un pequeño parque de atracciones en el que la sonrisa infantil que muestra la primera escena debería reinar. Esta expresión será contrastada con la cara sudorosa de un niño que trabaja empujando una barra de tío-vivo para hacerlo funcionar. Buñuel expone así el tema de la explotación infantil en el campo laboral e incluye a Pedro en el grupo de trabajadores. (Fuentes, 1993: 111)

El regreso de Pedro a su casa, después de saber que la policía no sigue en su búsqueda, se ve frustrado por el encuentro con su madre quien, avergonzada por haberse rendido a Jaibo, decide golpear a su hijo hasta que Pedro, resignándose, acepta ser llevado por su madre al Tribunal para menores. En su diálogo con el juez, Marta confiesa que el desprecio que siente por su hijo Pedro viene dado por el hecho de que el muchacho es fruto de una violación¹¹². (Fuentes, 1993: 111)

La decisión del juez es la de internar a Pedro en la Escuela Granja por la imposibilidad de la madre de proporcionarle a su hijo la educación que se merece.¹¹³ En el internado, Buñuel proyecta al personaje recluso en una granja colectiva que representa la visión reformista-burguesa de que el productor se mofa a través de una escena en la que el joven lanza un huevo contra el ojo de la cámara que resulta estar tan crudo como las esperanzas de renovación del personaje. Buñuel pretende despertar al público del ensueño cinematográfico salpicándolo con la podredumbre actual. (Fuentes, 1993: 111-112)

¹¹¹ *Los olvidados*, 1950. Película. Dirigida por Luis BUÑUEL. México: Ultramar Films.

¹¹² La madre de Pedro confiesa la falta de estima hacia su hijo ante el juez en el Tribunal para menores: *¿Por qué lo voy a querer? No conocí a su padre. Yo era una "escuencle" y no pude defenderme.* (*Los olvidados*, 1950. Película. Dirigida por Luis Buñuel. México: Ultramar Films.)

¹¹³ *Los olvidados*, 1950. Película. Dirigida por Luis Buñuel. México: Ultramar Films.

El posterior robo por parte de Jaibo de los cincuenta pesos que Pedro había recibido del director de la Escuela Granja, impulsa a Pedro a ir en su búsqueda. No obstante, no es dinero lo que Pedro recibe por parte de Jaibo, sino la noticia de que éste ha mantenido relaciones sexuales con su madre y, durante la pelea entre los dos jóvenes, el cuchillo robado cae del bolsillo de su contrincante.¹¹⁴ La ira de Pedro le hace confesar el crimen de Jaibo, quien decide huir.¹¹⁵

Pedro, aún airado, buscará a Jaibo con la intención de asesinarlo. Sin embargo, es Pedro quien acabará sin vida a manos de Jaibo. Sobre la pechera del muchacho sin vida se postrará una gallina triunfante. La venganza de las gallinas tuvo lugar.

Jaibo, huyendo de la justicia desde el principio del *filme*, morirá tras ser disparado por la espalda a manos de dos policías. Buñuel representará a un Jaibo agonizante que en el conocido "sueño" previo a su muerte, en el que se escucha un conjunto de voces: la de Pedro alertándole de la llegada de un perro "sarnoso", la suya exclamando "[...] *ya caigo en el agujero negro. Estoy solo, solo* [...]", y la de una mujer: "[...] *Como siempre m'hijito, como siempre. Ahora duérmase y no piense, duérmase, duérmase m'hijito, duérmase.*" Esta última voz de mujer es interpretada por Fuentes (1993: 113) como la acogida de los hijos de la Pietá, de la madre-muerte y de la madre-tierra en su seno mientras que Gutiérrez-Albilla (2008: 41) la interpreta como la voz de la madre de Jaibo.

Buñuel despide su película lanzando el cadáver de Pedro al vertedero y haciendo ascender la cámara al universo clamando contra él por el inhumano sacrificio de los olvidados. (Fuentes, 1993:113)

SIMBOLOGÍA

El simbolismo en Buñuel es un factor esencial en sus películas. En el anterior subcapítulo se han destacado varios elementos representativos. En el presente se pretende incidir en varios aspectos del llamado bestiario de Buñuel.

Los animales serán por un lado símbolo de acogida y nutrición y por otro lado de desgracia e incluso de muerte, en el caso de gallos y gallinas por su carácter amenazador (Fuentes, 1993: 74). Se observa cómo, tras ser abatido por Jaibo, Pedro y el "Pelón", el ciego don Carmelo, con el rostro ensangrentado, cruza su mirada con la de una gallina de plumaje oscuro. No obstante, a pesar de la afirmación de Fuentes en la que éste aboga por la agresividad de gallos y gallinas, basándose en una afirmación

¹¹⁴ Según Gutiérrez-Albilla (2008: 35), la relación edípica que ambos personajes mantienen con Marta, la madre de Pedro, se transforma entre ellos en una relación Edipo-Layo, en la cual, Jaibo, representa al padre que ha poseído a la mujer deseada por Edipo, representado por Pedro.

Por su parte, Fuentes (1993: 112) sigue interpretando este enfrentamiento como un enfrentamiento entre Eros y Tanatos en el que Tanatos se impone sobre su hermano.

¹¹⁵ *Los olvidados*, 1950. Película. Dirigida por Luis Buñuel. México: Ultramar Films.

de Buñuel¹¹⁶, se aprecian varias imágenes en las que dichas aves son símbolo de ternura y acogida. Obsérvese como Pedro aparecerá en una de las escenas acariciando a una gallina y recogiendo un huevo que ésta acababa de poner. Buñuel contrasta una imagen trágica (la del ciego abatido) con una llena de ternura en la que el mismo elemento, un ave de corral, están presentes. Asimismo, se observa en la escena de la muerte de Pedro, quien yace en el suelo, como sobre su pecho se pasea una gallina con aire triunfante. (Fuentes, 1993: 113) La imaginería de Buñuel relaciona a la gallina y al gallo con tres elementos: desgracia, muerte y calor humano.

La escenificación de estos conceptos se lleva a cabo en cuatro momentos del *filme*:

- a) Se observa la anteriormente mencionada desgracia del ciego apaleado por los jóvenes, con la cara ensangrentada y sus instrumentos musicales destrozados, mientras aquél observa una gallina de plumaje oscuro. (Fuentes, 1993: 74)
- b) El gallo que es abatido a golpes por la madre de Pedro recuerda a la figura de Julián golpeado hasta la muerte por Jaibo. En ambas circunstancias la figura de Pedro grita: *¡No le pegues más. No le pegues más!*¹¹⁷ Fuentes (1993: 74) lo interpreta como el deseo de ahuyentar la pesadilla que se cierne sobre el destino de Marta, la madre de Pedro.
- c) La misma acción, la muerte a golpes, llevada a cabo por Pedro contra dos gallinas, representa, en la película, la impotencia del personaje al no atreverse a atentar contra la dirección de la Escuela Granja. Fuentes (1993: 74) lo interpreta como un angustioso y desenfrenado deseo de ahuyentar la pesadilla que se cierne sobre el destino del personaje.
- d) Las aves de corral, tal y como menciona el director de la Escuela Granja al decirle a Pedro *Pues ten cuidado, que también las gallinas pueden vengarse*¹¹⁸, acaban vengándose de él al despertar a Jaibo quien, escondido en el corral al que Pedro va a dormir, asesina a este último a golpes. Una gallina aparecerá triunfante sobre la pechera del muchacho sin vida. La venganza de las gallinas se llevó a cabo.

Dentro del bestiario que aparece En *Los olvidados*, el uso que Buñuel hizo de gallinas y gallos, animales que despertaban miedos internos en el productor, fue transformarlos en las pesadillas que se cernían sobre los personajes y condicionar con ellos sus irreparables destinos en el *filme*. (Fuentes, 1993: 74)

¹¹⁶ "Los gallos o gallinas forman parte de muchas visiones que tengo, a veces compulsivas. Es inexplicable, pero el gallo o la gallina son para mí seres de pesadilla". (Colina y Pérez Turrent, 1986: 82)

¹¹⁷ Esta expresión será repetida por Pedro cuando Jaibo mata a Julián *¡No le pegues más, Jaibo, no le pegues más!* y cuando Pedro se encuentra al borde de la muerte a manos de Jaibo *¡No me pegues! ¡No me pegues!*

¹¹⁸ *Los olvidados*, 1950. Película. Dirigida por Luis Buñuel. México: Ultramar Films

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

Fuentes, V. (1993), *Buñuel en México*. Zaragoza: Instituto de Estudios Turolenses.

Gutiérrez-Albilla, J. D. (2008), *Queering Buñuel. Sexual Dissidence and Psychoanalysis in his Mexican and Spanish Cinema*. Londres/Nueva York: Tauris Academic Studies.

Instituto Cervantes. (2006), *Plan curricular*. Madrid.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Consejo de Europa [en línea]. 2001. *Marco Común de Referencia Europeo* [consulta: 25 septiembre 2009]. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

Maza, M.: *Los olvidados (1950)* [en línea]. Películas del Cine Mexicano, 1996 [consulta: 10 mayo 2009]. Disponible en:
<http://cinemexicano.mty.itesm.mx/peliculas/olvidados.html>

Pötting, S.: *Die Buñuel- Retrospektive auf der "Berlinale": Los Olvidados*, [en línea] Kinolatino.de. 2008 [consulta 29 septiembre 2009]. Disponible en:
http://kinolatino.de/index.php?option=com_content&task=view&id=478&Itemid=28

MÉTODOS ELE

Sánchez, J., Moreno, C., y Santos, I. (2005), *Nuevo español sin fronteras. ESF2*. Madrid: SGEL

FILMOGRAFÍA

Los Olvidados, 1950. Película. Dirigida por Luis Buñuel. México: Ultramar Films.

VÍDEOS

Final alternativo de los olvidados. Vídeo [en línea] [consulta 18 septiembre 2009]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=dLhustkgbXg>

