EL ENTORNO M@ESTRO: 10 MANDAMIENTOS PARA LA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA EN ELE

KRIS BUYSE
ORCID: 0000-0002-2242-8409
kris.buyse@kuleuven.be
KU LEUVEN, LOVAINA, BÉLGICA
EVA GONZÁLEZ MELÓN
ORCID: 0000-0002-8411-3824
eva.gonzalezmelon@kuleuven.be
UNIVERSIDAD NEBRIJA, MADRID, ESPAÑA

RESUMEN
En la era de aprendizaje actual, el entorno M@estro surge como un concepto global del aprendizaje y enseñanza de la lengua, cuya visión didáctica permite formar a futuros profesores en una concepción consciente sobre cómo enseñar ELE en una sociedad cambiante. Concretamente, la enseñanza de contenidos gramaticales en ELE puede presentar obstáculos a la hora de llevarlos al aula de una manera consciente, eficaz y accesible tanto para docentes como discentes. Este entorno promueve el enriquecimiento y la diversificación de la enseñanza de la gramática, donde una práctica docente ecléctica y suficientemente flexible permite adaptarse a realidades y necesidades en constante evolución. Así, en el presente artículo pretendemos presentar y explicar este entorno didáctico, e ilustrar su funcionamiento por medio de la aplicación de cada uno de sus principios al tratamiento de los contenidos gramaticales en el aula.
PALABRAS CLAVE: Español Lengua Extranjera (ELE), gramática, enseñanza de la gramática, TIC

ABSTRACT
In the current learning era, the M@estro environment emerges as a global concept of language learning and teaching. This didactic vision enables to train future teachers in how to teach ELE in a changing society. More specifically, teaching grammatical content in ELE can often represent a barrier in bringing it to the classroom in a conscious, effective and accessible way, both for teachers and students. This environment promotes the enrichment and diversification of grammar teaching, where an eclectic and sufficiently flexible teaching practice allows adapting to constantly evolving realities and needs. Therefore, in this article we intend to present and explain this teaching environment and illustrate its operation through the application of each of its principles to the treatment of grammatical content in the classroom.
KEYWORDS: Spanish as a Foreign Language (SFL), grammar, teaching of grammar, ICT

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales de los 90, viene imponiéndose una realidad docente en la que disminuyen las horas de contacto, aumenta el volumen de los conocimientos sin que crezcan las capacidades de la memoria humana y siguen creciendo las posibilidades técnicas. Gracias –y debido– a estas evoluciones, se valora cada vez más el trabajo autónomo y colectivo (electrónico o no, *on* y *off line*), tanto por parte de los alumnos –que se convierten cada vez más en "usuarios"– como por parte de los profesores –ellos cada vez más "coaches" (tutores) de un autoaprendizaje asistido–. Por otro lado, el crecimiento imparable de los conocimientos nos obliga a desplazar el centro de la atención de los conocimientos hacia las actitudes y destrezas necesarias para encontrar, evaluar, seleccionar y utilizar la información. Así, el alumno se convierte en un individuo responsable

que llega a comunicarse con soltura, que toma iniciativas y realiza proyectos tanto individualmente como en equipo. Paradójicamente, cada vez más los profesores describen a sus alumnos como todo lo contrario: estos se caracterizarían por la falta de responsabilidad, autonomía e iniciativa, además de estar cada vez menos dispuestos a comunicarse, tanto oralmente como por escrito. Por eso, se recomienda motivarlos con *estímulos* y *recompensas*:

> In order to be able to use terminology correctly, today's students need to be motivated by "triggers and rewards" (Gijselaers, 2007), whereas earlier student generations did not need them as they were trained to conscientiously and systematically process new (lexical and syntactic) structures and to incorporate them in their oral and written discourse. As a result, today's teachers should adapt their teaching to this new reality, integrating triggers and rewards into the learning process (Buyse, 2011, p. 33)

De ahí que se sugiere adaptar la elaboración y el uso de las formas sociales y materiales en el aula de ELE a este contexto complejo y cambiante, exigiendo:

1) una búsqueda continua de los medios más eficaces para la asimilación de los materiales actuales;

2) un trabajo colectivo dentro y fuera de las fronteras institucionales para la gestión y rentabilidad de los recursos humanos, financieros y logísticos para la enseñanza e investigación de español;

3) la participación de nativos y/u otra forma de contacto directo con el mundo –en este caso– hispanohablante.

Toda esta reflexión inicial nos lleva a plantearnos la importancia de ofrecer un espacio, un entorno en la formación de profesores, donde estos puedan desarrollar y adquirir una serie de habilidades y actitudes que les permitan, como docentes, no sentirse limitados por las normas impuestas por un solo enfoque, sino hacerse guiar en el marco del *posmétodo* por un nuevo *mindset* que amplíe las fronteras de su propia experiencia docente: por medio de una inevitable y necesaria autoevaluación inicial sobre qué y cómo trabajamos en el aula, se produce un reseteo didáctico que busca la adecuación realista y significativa de estas formas sociales y materiales al entorno de los alumnos.

En el presente artículo nuestro objetivo central es doble: queremos presentar un entorno didáctico de práctica docente ecléctico y suficientemente flexible como para adaptarse a las realidades y necesidades cambiantes e ilustrar este entorno por medio de la aplicación de cada uno de sus principios al tratamiento de los contenidos gramaticales en el aula.

2. M@ESTRO ES UN ENTORNO

El "entorno M@estro" no es una plataforma educativa en internet o una aplicación informática, sino una concepción global del aprendizaje y enseñanza de la lengua, en constante evolución, cuyos primeros esbozos se presentaron entre otros en Buyse y Torfs (1999) y que fue galardonado con el *European Label for Innovative Language Learning*

1999 de la Comisión Europea. "M@estro" defiende la creación y constante actualización de un entorno Motivador, Agradablemente Afectivo, Ecológico, Semi-integrado, Traslúcido, Rutinario y Omnímodo, como indican sus siglas. Está concebido para sustentar los pilares centrales de lo que entendemos por una visión didáctica que permite formar a estudiantes que siguen una formación de profesores en una concepción consciente sobre cómo enseñar ELE en una sociedad cambiante; al mismo tiempo al profesor de ELE le puede servir como herramienta para concebir y evaluar sus clases de español. En lo que sigue, explicaremos y ejemplificaremos cada uno de estos criterios, cuyos nombres a propósito suenan algo rebuscados (por ejemplo, "omnímodo") con el objetivo de llamar la atención y retenerse con más facilidad.

3. LA "O" DE LO "OMNÍMODO"

En el entorno M@estro, lo "omnímodo" defiende un eclecticismo metodológico con unas horas de contacto altamente comunicativas, acompañadas por tareas (*blended learning* o "aprendizaje combinado" en español), que permitan estimular tanto el hemisferio derecho como el izquierdo y por medios tradicionales como electrónicos (tanto *off* como *on line*). En otros términos, un aprendizaje multisensorial que promueva la activación de diferentes *estrategias de aprendizaje*, que sean visuales, auditivas, kinestéticas u otras, entre otras las siguientes:

a) Elaborar todo tipo de contextos: definiciones, descripciones, ejemplificaciones; parafrasear, hacer resúmenes, escribir pequeñas historias / cómics / historietas, etc.

b) Adivinar, inducir, deducir, inventar, intentar, pedir ayuda, consultar diccionarios, etc.

c) Marcar unidades lingüísticas con colores diferentes, subrayarlas, rodearlas, ponerles símbolos, pictogramas, etc.

d) Utilizar todo tipo de instrumentos de aprendizaje, como diccionarios, corpus o verificadores ortográficos.

e) Utilizar imágenes, videos, tarjetas, etc.

f) Aprovechar el conocimiento de otras lenguas; es decir, las experiencias propias (Humblé, 2001; Sagarra, 2006; Galindo Merino, 2011), así como la comparación con otras lenguas puede resultar más ventajosos que desventajosos, si el material se presenta de manera sistemática y está basado en un análisis de errores de unos corpus de aprendices.

Si intentamos aplicar 'O' de 'omnímodo' a la enseñanza de la gramática en ELE, es lógico preguntarse cómo este concepto se traduce concretamente en el aula. Un primer ejemplo se aprecia en la Imagen 1 (sacada del manual *Campus Sur* de la editorial Difusión), donde se muestra cómo un alumno americano ha utilizado estrategias y explicaciones propias

para explicar por sí mismo el uso de ciertos tiempos y donde se le pregunta si a él también le va bien o no el uso de estas.

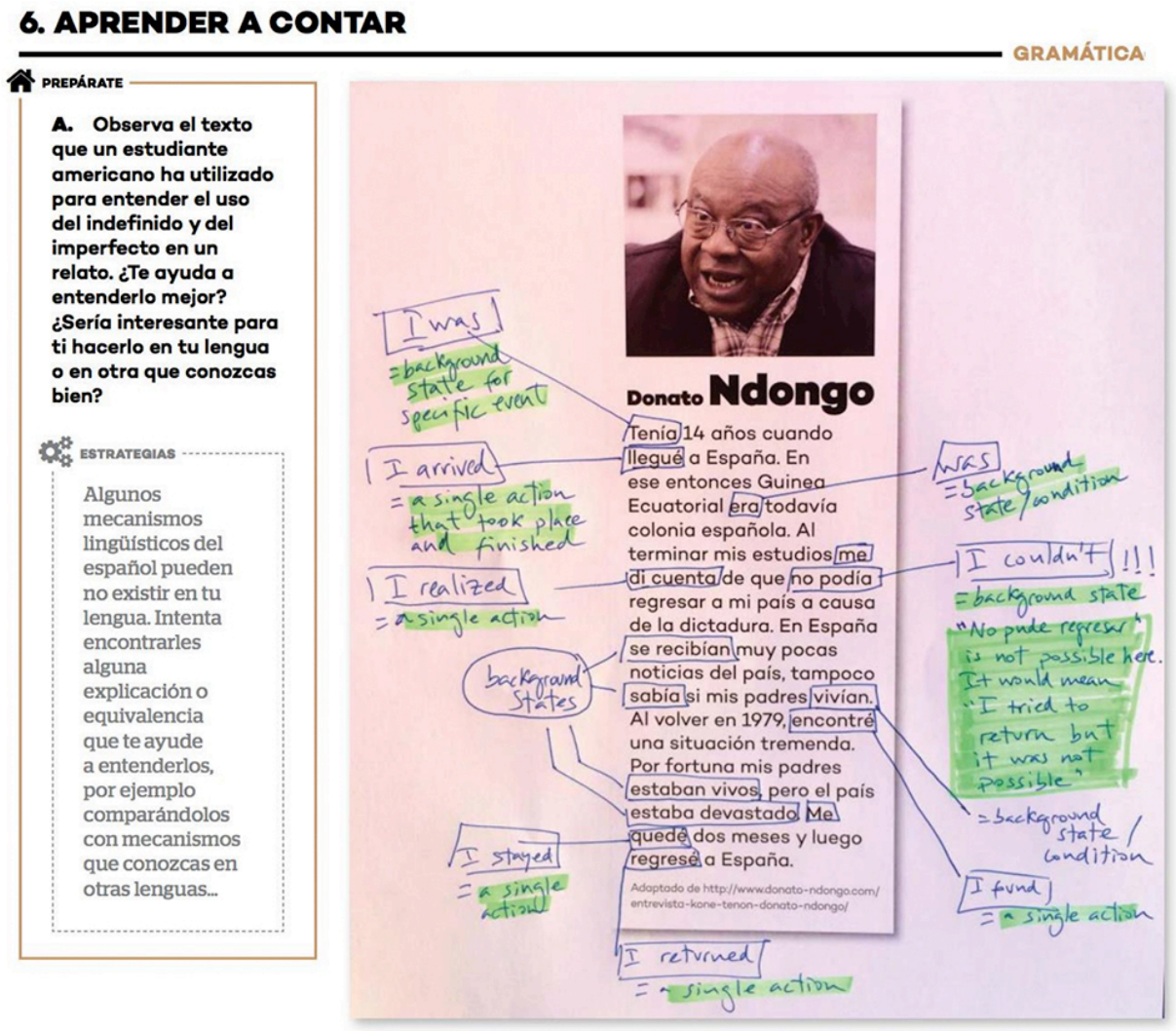


Imagen 1. Uso de diferentes estrategias en el manual *Campus Sur*. (Buyse *et al.*, 2017)

Tomando como punto de partida el siguiente esquema (Imagen 2), podemos invitar al alumno a inducir, asociar y reflexionar sobre los tiempos del pasado desde varias perspectivas al mismo tiempo para que cada uno elija la que más corresponda a su(s) estrategias primarias de aprendizaje, es decir: 1) la visual, por medio de una imagen conceptual (véase la Imagen 2 para una parte del concepto); 2) la terminológica, por ejemplo por medio de la de A. Bello, que habla de 'pretérito' (el tiempo básico para hablar del pasado), 'copretérito' (el que acompaña al pretérito, que esboza el contexto) y el 'antepresente', que siempre expresa la idea de "hasta ahora"; 3) la contextual, por medio de ejemplos contextualizados para cada tiempo; y 4) la metalingüística, donde se explica en términos lingüísticos el valor de cada uno de los tiempos.

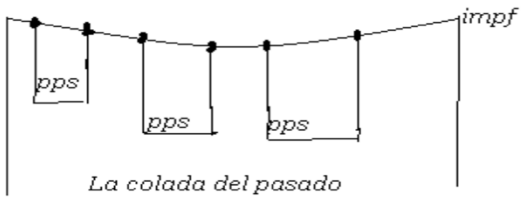


Imagen 2. Los tiempos de pasado.

Otra manera de ilustrar cómo se lleva la gramática de manera "omnímoda" al aula se recoge en la Imagen 4 (sacada del manual *Campus Sur*). Por medio de una explicación visual (con dibujos, uso de negrita), metalingüística y contextual, se presenta al discente una aproximación distinta para comprender el funcionamiento de verbos como *gustar, encantar* u *odiar*.

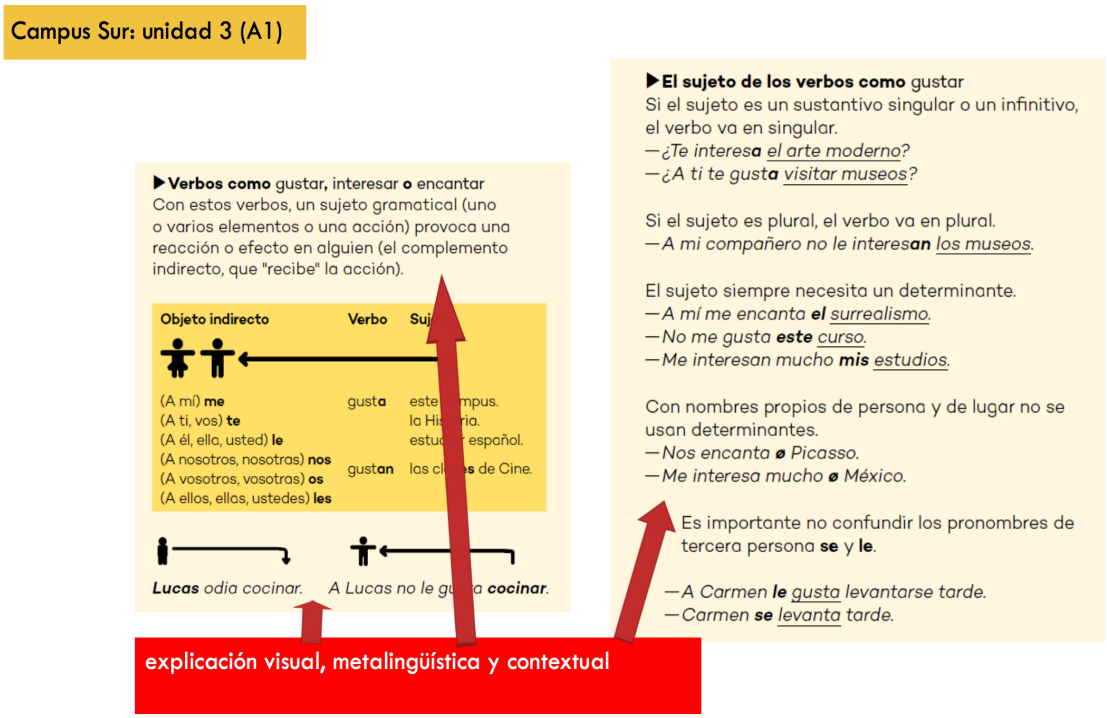


Imagen 3. Lo omnímodo en el manual *Campus Sur*.

4. LA "R" DE LO "RUTINARIO+"

Sea cual sea el contexto de aprendizaje, sería ilusorio pensar que se puede aprender una lengua sin un esfuerzo constante. Si uno se detiene a pensar que en la lengua materna conoce posiblemente diez veces más palabras que en la lengua extranjera y utiliza al menos cinco veces más, se dará cuenta de que el conocimiento de una lengua extranjera no puede ser más que incompleto. No hay progreso posible sin contacto permanente y cada vez más amplio con el idioma.

Aun así, se corre el riesgo de perder hasta el 80% de la información encontrada ya en un plazo de 24 horas (Cervero y Pichardo Castro, 2000: 91-130). Para que se opere el paso de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, deben producirse asociaciones significativas a un ritmo sostenido. Este trabajo repetitivo supone una fuerte motivación y perseverancia, ya que no sólo cuenta la medida en que el aprendiente se expone receptivamente al vocablo, sino sobre todo la medida en la que se activa en una diversidad de contextos (*deep level processing*, Schmitt, 2000: 129).

En el marco de la enseñanza de la gramática proponemos, por tanto, que el propio entorno de aprendizaje apoye este esfuerzo continuo cuidando la repetición de estructuras gramaticales, además de ofrecer, en el marco de un autoaprendizaje asistido y/o un enfoque por tareas, diversas posibilidades motivadoras para seguir practicándolas fuera de las horas de contacto. En otros términos, un "rutinario+": con un "+" porque lo que se busca no es la repetición monótona ("rutina"), sino una repetición variada y por lo tanto agradable ("+"). Es decir, que se debe cuidar la repetición de las estructuras lexicogramaticales en una diversidad de contextos:

a) bajo varios temas (y asociogramas),

b) en diferentes capítulos/contextos,

c) una vez con fines receptivos y otras veces productivos,

d) en los ejemplos de varios términos relacionados entre sí,

e) en los actos de habla,

f) en los ejercicios,

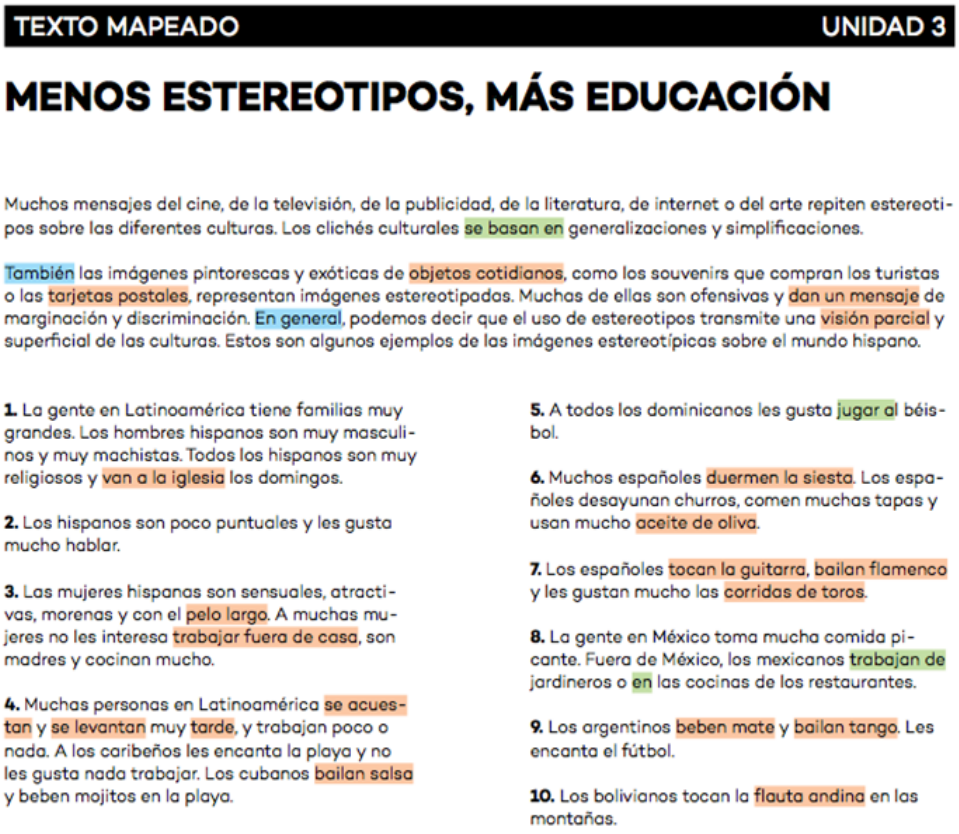
g) con varios tipos de instrumentos (textuales, auditivos y visuales),

h) y con un sistema que fomente una constante motivación.

En definitiva, una práctica integrada donde se pongan a disposición de los discentes contextos realistas y reconocibles, así como recurrentes –por medio del trabajo continuo con tareas y supervisión– y que fomenten la variación y variedad de formas de trabajo (combinación agradable de texto, imagen y sonido). Sin embargo, varias encuestas y análisis de manuales (Veraghtert, 2004; Maciel, 1997), indican que este principio no suele ponerse en práctica, porque requiere tiempo. Por eso, recomendamos que los autores de manuales y de cursos se obliguen a sí mismos a respetar este criterio sumamente importante por medio de la elaboración previa de un esquema en el que indiquen de manera explícita cuáles son las estructuras (léxico)gramaticales que deben repetirse y cuántas veces y en qué capítulos esto se hace. Dos maneras para destacarlas se ilustran aquí abajo (véanse las Imágenes 4 y 5):

- ofrecer textos en varias versiones (escrita y oral; diferentes variedades hispanas…)

- el uso de los textos mapeados, donde se enseña a los alumnos a marcar unidades lexicogramaticales frecuentes y esenciales por medio de colores distintivos



TEXTO MAPEADO UNIDAD 3

MENOS ESTEREOTIPOS, MÁS EDUCACIÓN

Muchos mensajes del cine, de la televisión, de la publicidad, de la literatura, de internet o del arte repiten estereotipos sobre las diferentes culturas. Los clichés culturales se basan en generalizaciones y simplificaciones.

También las imágenes pintorescas y exóticas de objetos cotidianos, como los souvenirs que compran los turistas o las tarjetas postales, representan imágenes estereotipadas. Muchas de ellas son ofensivas y dan un mensaje de marginación y discriminación. En general, podemos decir que el uso de estereotipos transmite una visión parcial y superficial de las culturas. Estos son algunos ejemplos de las imágenes estereotípicas sobre el mundo hispano.

1. La gente en Latinoamérica tiene familias muy grandes. Los hombres hispanos son muy masculinos y muy machistas. Todos los hispanos son muy religiosos y van a la iglesia los domingos.

2. Los hispanos son poco puntuales y les gusta mucho hablar.

3. Las mujeres hispanas son sensuales, atractivas, morenas y con el pelo largo. A muchas mujeres no les interesa trabajar fuera de casa, son madres y cocinan mucho.

4. Muchas personas en Latinoamérica se acuestan y se levantan muy tarde, y trabajan poco o nada. A los caribeños les encanta la playa y no les gusta nada trabajar. Los cubanos bailan salsa y beben mojitos en la playa.

5. A todos los dominicanos les gusta jugar al béisbol.

6. Muchos españoles duermen la siesta. Los españoles desayunan churros, comen muchas tapas y usan mucho aceite de oliva.

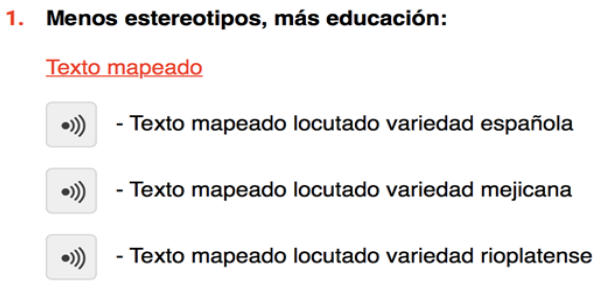
7. Los españoles tocan la guitarra, bailan flamenco y les gustan mucho las corridas de toros.

8. La gente en México toma mucha comida picante. Fuera de México, los mexicanos trabajan de jardineros o en las cocinas de los restaurantes.

9. Los argentinos beben mate y bailan tango. Les encanta el fútbol.

10. Los bolivianos tocan la flauta andina en las montañas.

Imagen 4. Lo "rutinario +" en el manual *Campus Sur* (1).



1. Menos estereotipos, más educación:

Texto mapeado

- Texto mapeado locutado variedad española
- Texto mapeado locutado variedad mejicana
- Texto mapeado locutado variedad rioplatense

Imagen 5. Lo "rutinario +" en el manual *Campus Sur* (2).

5. LA "T" DE LO "TRASLÚCIDO"

En un entorno maestro como el nuestro se defiende una transparencia (lo "traslúcido") alta y de carácter doble:

a) la transparencia del marco, para que el estudiante esté al corriente de los objetivos, los criterios de evaluación, etc.

b) la transparencia de los materiales, de modo que a través de ellos se acceda al uso real de la lengua (de ahí la importancia de materiales auténticos, contextualizados, variados, etc.). Se trabajará preferentemente con material auténtico en contextos tanto sintagmáticos (actantes y valencias, colocaciones, rimas, funciones comunicativas, textos e imágenes auténticos o ligeramente adaptados) como paradigmáticos (clasificación temática, derivados, compuestos, familias de palabras).

Para la transparencia del marco es importante que en el momento de la evaluación se evalúen los objetivos tales como se anunciaron al principio del curso, que no se hagan otros tipos de preguntas y que la información, previamente presentada al inicio del curso, incluya un ejemplo de un examen o unas preguntas típicas. Aplicado a la gramática: si el curso se propone como eminentemente comunicativo, solo podrá evaluarse el uso correcto y variado de la gramática, pero nunca el conocimiento de su terminología o de las reglas.

En cuanto a la transparencia de los materiales, es importante trabajar con materiales auténticos (por ejemplo, a partir de diccionarios, corpus, libros, prensa, materiales audiovisuales, etc.). El uso, directo o indirecto, del corpus lingüístico –un conjunto de textos informatizados producidos en situaciones reales que se han seleccionado siguiendo una serie de criterios lingüísticos explícitos– garantiza que se usen muestras representativas de la lengua. Para Alonso Pérez-Ávila (2007: 11) las ventajas para el alumno y el profesor son numerosas. Para el primero constituye una base sólida para elegir las estructuras lingüísticas –concretamente y en el caso que nos ocupa de aquellas gramaticales– más frecuentes en las producciones reales de los hablantes nativos de una lengua. Igualmente, supone una herramienta que les otorga a los estudiantes la autonomía de elegir por sí mismos qué aprender, cómo aprenderlo y en qué orden, así como un instrumento para encontrar respuestas a una tipología muy variada de dudas concretas y de profundizar en ellas por medio del acceso a amplios contextos reales. Para el segundo (no nativo), el corpus permite, además basarse no exclusivamente en su intuición y en ejemplos elaborados ad hoc, sino en una fuente amplia y fiable de recursos lingüísticos. Es primordial seleccionar un *input* suficiente y de calidad al que enfrentar a nuestros alumnos, de forma que tenga lugar el *intake*, es decir, la adquisición de cualquier tipo de contenido, como lo es el gramatical.

Los dos componentes de la lengua que más transparencia o "contexto natural" requieren son el léxico y la gramática. Se suele hablar del vocabulario como el esqueleto y de la gramática como los músculos de la lengua, o como lo formula Lewis (1997): el léxico otorga el significado mientras que la gramática lo organiza. De esta corriente proviene igualmente la idea de acercar ambos componentes en vez de tratar, presentar y practicarlos totalmente separados. Por eso, aquí hablamos de la gramática léxica ("lexical grammar" de Lewis), un término que pone énfasis en las relaciones entre los componentes, además de se situar en la frontera entre ambos componentes varios aspectos de la lengua, como las preposiciones fijas y el uso de ser y estar.

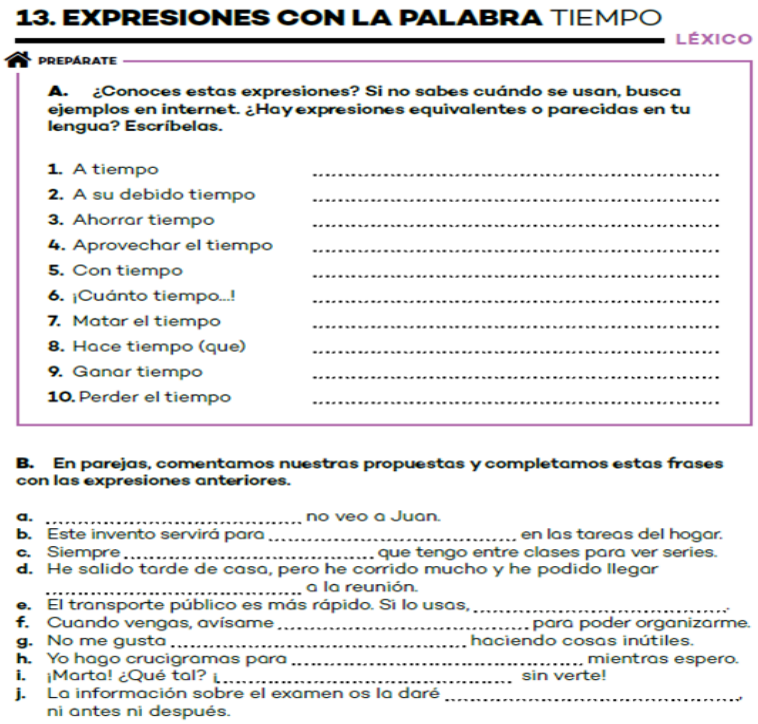
Cabe destacar, asimismo, que la percepción negativa del aprendizaje de la gramática y del vocabulario por parte de muchos alumnos está basada parcialmente en la asociación con ejercicios repetitivos, explicaciones aburridas, la falta de autenticidad y relevancia comunicativa. Por eso, aquí abogamos por presentar siempre ambos componentes de

manera contextualizada, relevante y variada; en otras palabras: una gramática "didáctica o pedagógica" que esté basada en el significado de las formas y su uso en la comunicación.

En lo que a la didáctica de la "gramática léxica" se refiere, consideramos fundamental trabajarla en el aula de una manera eficaz y desde este concepto de transparencia o lo 'traslúcido':

1) Formular y presentar los objetivos. Podemos cuestionarnos si el dominio de la gramática léxica es un fin (el saber declarativo: saber la gramática y el léxico), un medio para saber comunicarse (el saber procedimental: saber utilizar estas estructuras) o una combinación de ambos. Para el saber procedimental es esencial desarrollarlo a través de la práctica y esto de forma contextualizada y significativa. Cada vez se da más importancia a la observación, la inducción y la práctica experimental. Por eso es fundamental tener en cuenta el marco de aprendizaje y el grupo meta. En el caso del español médico, por ejemplo, es central incluir dentro de los temas oportunos los prefijos y sufijos que expresan el mismo subtema; por ejemplo, derivaciones muy productivas del tipo *buco-, hema-, naso-, -algia, -patía, -logo*, etc. De este modo, el conocimiento de las reglas de formación de palabras (composición, derivación…) facilita la retención de palabras nuevas, agiliza la propia producción y estimula al aprendiz a adivinar este proceso de formación.

2) Integrar gramática y léxico en la enseñanza comunicativa desde la pragmática y la interculturalidad. Esto es, tener en cuenta el mundo hispanohablante, las distintas jergas, registros, el contraste con la lengua y cultura maternas del alumno, etc. (véanse las Imágenes 6 y 7)



13. EXPRESIONES CON LA PALABRA TIEMPO

LÉXICO

PREPÁRATE

A. **¿Conoces estas expresiones? Si no sabes cuándo se usan, busca ejemplos en internet. ¿Hay expresiones equivalentes o parecidas en tu lengua? Escríbelas.**

1. A tiempo .....
2. A su debido tiempo .....
3. Ahorrar tiempo .....
4. Aprovechar el tiempo .....
5. Con tiempo .....
6. ¡Cuánto tiempo…! .....
7. Matar el tiempo .....
8. Hace tiempo (que) .....
9. Ganar tiempo .....
10. Perder el tiempo .....

B. **En parejas, comentamos nuestras propuestas y completamos estas frases con las expresiones anteriores.**

a. ..... no veo a Juan.
b. Este invento servirá para ..... en las tareas del hogar.
c. Siempre ..... que tengo entre clases para ver series.
d. He salido tarde de casa, pero he corrido mucho y he podido llegar ..... a la reunión.
e. El transporte público es más rápido. Si lo usas, ...
f. Cuando vengas, avísame ..... para poder organizarme.
g. No me gusta ..... haciendo cosas inútiles.
h. Yo hago crucigramas para ..... mientras espero.
i. ¡Marta! ¿Qué tal? ¡ ..... sin verte!
j. La información sobre el examen os la daré ..... ni antes ni después.

Imagen 6. Comparación con la lengua y culturas maternas del alumno en *Campus Sur* (1).

DOCUMENTOS PARA EMPEZAR

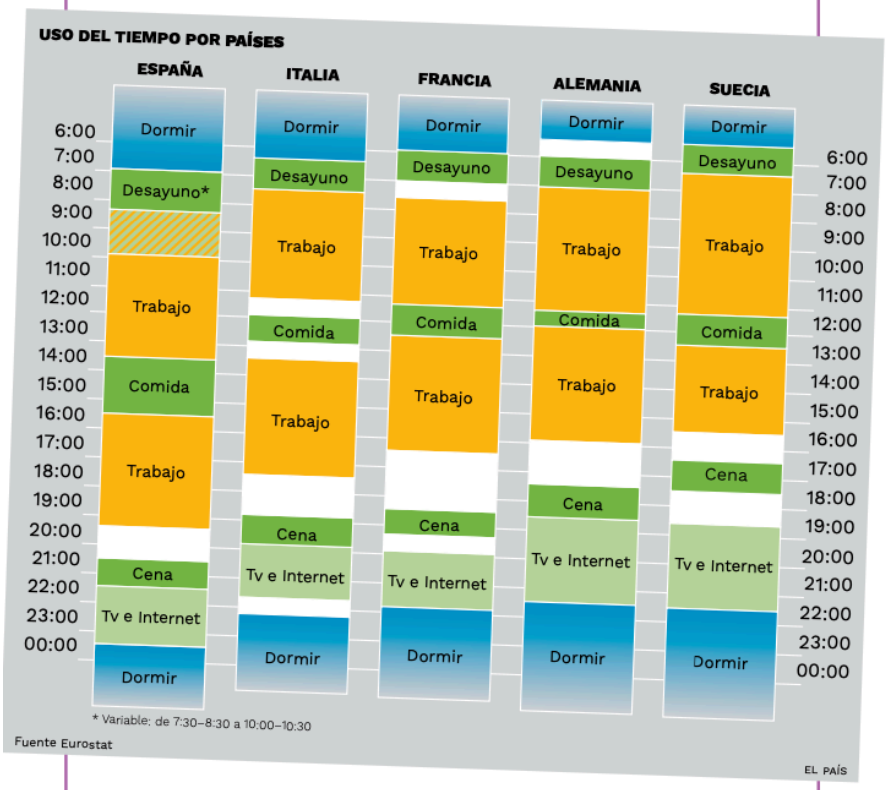
1. INFOGRAFÍA

PREPÁRATE

A. Mira esta infografía. ¿Aparece tu país? Si no, ¿a qué país del gráfico se parecen más los horarios del tuyo? Siguiendo el modelo, escribe los horarios de tu país en tu cuaderno.

B. ¿Qué diferencias entre países observas en el gráfico? ¿Tiene España diferencias significativas con respecto a los otros países europeos? ¿Y con respecto al tuyo?

En Suecia y en Alemania se cena a la misma hora.
En Suecia y en Alemania se trabaja el mismo número de horas.
En Italia se duerme menos que en Alemania.
En mi país la gente duerme menos horas que en Suecia.



C. Comparamos nuestras respuestas con las de otras personas. ¿Qué países tienen más afinidades? ¿Y más diferencias?

D. ¿Qué horario nos parece mejor? ¿Y peor? ¿Por qué?

—Yo creo que en Suecia se empieza a trabajar demasiado temprano.
—Pues yo no. A mí me gusta levantarme muy temprano.

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA en campus.difusion.com

Imagen 7. Comparación con la lengua y culturas maternas del alumno en *Campus Sur* (2).

6. LA "S" DE LO "SEMI-INTEGRADO"

La adquisición de una LE ha de llevarse a cabo de una manera *integrada*. Para evitar la atomización artificial e improductiva del alumno, es fundamental privilegiar la presentación de la lengua en su conjunto, como un todo integrado, aprovechando las horas de contacto para actividades altamente comunicativas, de modo que el alumno trabaje de manera multidimensional. Todo esto, claro está, de manera gradual en función del público. Se deberá evitar en cualquier caso presentar el vocabulario de manera aislada y, al contrario, "incrustarlo" en fichas lexicográficas, por ejemplo, por medio de pictogramas para las colocaciones, ejemplos, palabras afines, etc.

Es por todo esto que defendemos que se proceda de manera *semi-integrada*, es decir: que las actividades y materiales integrados de vocabulario, gramática y cultura en contexto se completen con actividades más específicas y menos libres para practicar, siempre en contexto, algún componente específico de la lengua (fónico, léxico, gramatical, (inter)cultural…) y así darle la posibilidad al alumno de automatizar las formas nuevas antes de tener que emplearlas inmediatamente (y por ello muchas veces de manera errónea) en actividades totalmente libres. Frente a las versiones más extremas de los enfoques comunicativos y de enfoque por tareas, que en sus pasan inmediatamente a practicar en contextos (semi-)libres, aquí abogamos por una práctica por fases, empezando por practicar las estructuras nuevas en ejercicios de tipo cerrado, pasando gradualmente a la práctica en ejercicios semi-libres, para terminar con el objetivo final, que consiste en aplicar las estructuras nuevas en ejercicios libres.

En el marco de la enseñanza del componente gramatical, se recomienda practicar primero las estructuras nuevas con actividades cerradas como las tradicionales de relleno (pero siempre en contextos significativos: por ejemplo, para practicar la formación del pretérito (absoluto), en vez de hacerlo con frases sueltas y no relacionadas, presentar un recorrido por la historia reciente de España y sustituir las formas del pretérito por sus infinitivos respectivos), además de actividades de combinación, toda una serie de juegos tradicionales como dominós, bingos de palabras, cadenas de palabras, crucigramas, etc. En una segunda fase se puede trabajar con actividades "semi-libres", como en la Imagen 8, donde, en una presentación sobre uno de los temas elegidos para el curso, las frases van acompañadas por pictogramas y símbolos que el alumno debe sustituir por verbos y conectores, eligiendo entre varias formas posibles listadas aparte (de ahí lo semi-libre).

La población española:

1. = bastante extensa, a saber: unos 40 millones.
2. >< = muy densa, es decir/esto es: 80 habitantes / km^2 (= < Francia y <<< Holanda)
3. ±75% = urbana y vive 1. en Madrid, 2. Barcelona o 3. Valencia; además, la población V ...
4. = joven, pero = envejeciendo: la tasa de natalidad = baja >< la inmigración V y V una alta tasa de natalidad
5. ±40% = activa, lo que equivale a la media europea
    1. + = la evolución del paro, gracias a la UE y la baja natalidad
    2. + = la evolución de exportación a importación de mano de obra (sobre todo de América latina y África)
    3. - = el porcentaje de mujeres empleadas
6. = cualificada:
    1. ↑ el número de estudiantes universitarios o servicios >> industria >>> agricultura

Imagen 8. Ejemplo de una actividad semi-libre.

7. LA "E" DE LO "ECOLÓGICO"

Cada profesor puede aprovechar, hoy en día y más que nunca, la tecnología digital para confeccionar nuevos materiales de tal manera que sean reciclables y versátiles con el fin de adaptarlos a contextos nuevos ("sostenibilidad"). Si en un documento, una presentación o una base de datos se estructuran los datos de manera temática y modular, además de diferenciarlos en activos y "pasivos" (mejor hablar de "receptivos", porque también las destrezas receptivas requieren bastante actividad de parte del alumno), estos serán adaptables a múltiples grupos meta e invitarán a estudiar la materia de manera temática y modular, así como a dividirla en "pasiva" (receptiva) y activa.

Para eso hace falta enseñar y practicar el uso variado de estrategias, (micro)habilidades e instrumentos que permitirán al alumno situar su comprensión lectora y auditiva en un nivel superior al de sus destrezas productivas, otra inyección para la autoconfianza y la motivación: se subestiman las posibilidades extra que generan un conocimiento receptivo más alto de la gramática, el léxico, la pragmática, la cultura, etc.

Esto se puede conseguir enseñando ya en el nivel A1 a *reconocer* gradualmente *todas* las formas verbales de todos los tiempos y modos, lo cual exige otra manera de presentar las formas. Así, el imperfecto se presenta de manera contrastada al condicional, de modo que el alumno sabrá detectar fácilmente no solo las formas del imperfecto terminadas en *-aba[s/is/mos/n]* de un verbo en *-ar*, sino también distinguir a partir de la desinencia en *-ía[s/is/mos/n]* una imperfecto de un condicional de un verbo en *-er* o *-ir* (véase la Imagen 9).

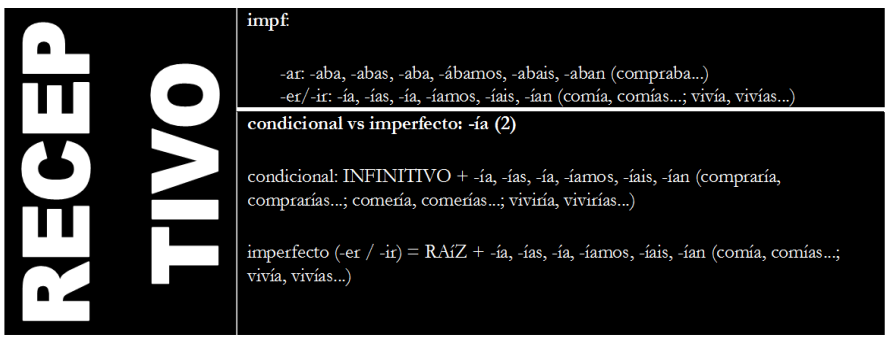
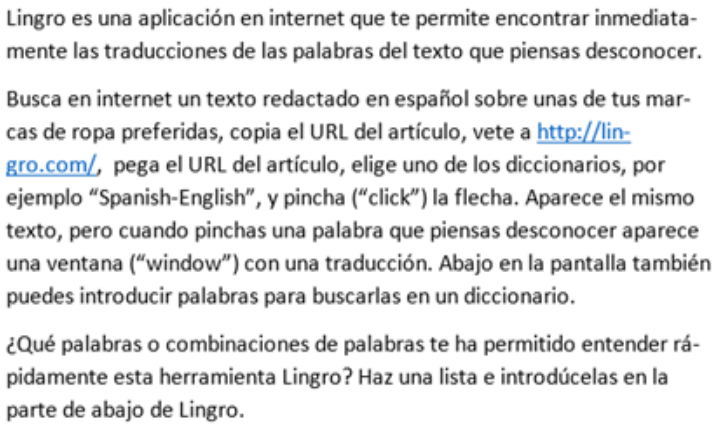


Imagen 9. Uso de herramientas para facilitar la comprensión lectora en *Campus Sur*.

En Buyse (2019), por ejemplo, se ilustra cómo se pueden introducir ciertas herramientas para que los alumnos del nivel A1 sepan llegar a leer con cierta fluidez textos de prensa auténticos sin frustrarse por sus conocimientos lexicogramaticales eminentemente básicos, puesto que instrumentos como Lingro y Readlang (véanse Imágenes 10 y 11) les permiten asociar con un solo clic palabras aparentemente desconocidas (por ejemplo, 'sepa') con fichas lexicográficas de lemas con sus traducciones a una lengua fuente elegida de antemano (inglés, francés…). En vez de frustrarse y dejar de leer después de tropezar por enésima vez con una palabra desconocida, el lector novato suele sorprenderse a sí mismo de lo que ya sabe leer y comprender en la lengua meta y seguirá leyendo y descubriéndola (véanse las Imágenes 10 y 11 para su aplicación en el manual *Campus Sur*).

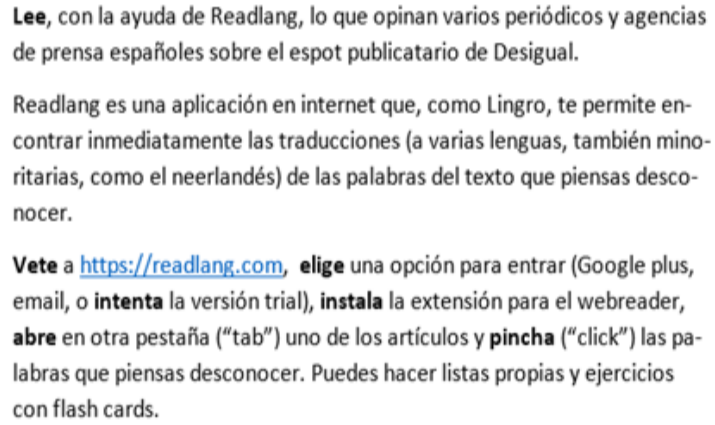


Lingro es una aplicación en internet que te permite encontrar inmediatamente las traducciones de las palabras del texto que piensas desconocer.

Busca en internet un texto redactado en español sobre unas de tus marcas de ropa preferidas, copia el URL del artículo, vete a http://lingro.com/, pega el URL del artículo, elige uno de los diccionarios, por ejemplo "Spanish-English", y pincha ("click") la flecha. Aparece el mismo texto, pero cuando pinchas una palabra que piensas desconocer aparece una ventana ("window") con una traducción. Abajo en la pantalla también puedes introducir palabras para buscarlas en un diccionario.

¿Qué palabras o combinaciones de palabras te ha permitido entender rápidamente esta herramienta Lingro? Haz una lista e introdúcelas en la parte de abajo de Lingro.

Imagen 10. Uso de herramientas para facilitar la comprensión lectora en *Campus Sur* (1).



Lee, con la ayuda de Readlang, lo que opinan varios periódicos y agencias de prensa españoles sobre el espot publicatario de Desigual.

Readlang es una aplicación en internet que, como Lingro, te permite encontrar inmediatamente las traducciones (a varias lenguas, también minoritarias, como el neerlandés) de las palabras del texto que piensas desconocer.

Vete a https://readlang.com, **elige** una opción para entrar (Google plus, email, o **intenta** la versión trial), **instala** la extensión para el webreader, **abre** en otra pestaña ("tab") uno de los artículos y **pincha** ("click") las palabras que piensas desconocer. Puedes hacer listas propias y ejercicios con flash cards.

Imagen 11. Uso de herramientas para facilitar la comprensión lectora en *Campus Sur* (2).

8. LA "@" DE LO "AGRADABLE" Y "AFECTIVO"

Otro de los aspectos por los que abogamos en este entorno es el de una enseñanza lúdica, variada e interactiva. Pongamos por ejemplo un ejercicio tradicional para la práctica de un componente gramatical como el pretérito perfecto compuesto en el marco de la expresión

oral. La actividad por excelencia utilizada es responder a la pregunta '¿qué has hecho este fin de semana?' en la que los estudiantes trabajan en grupos. Con vistas a ir un paso más allá en busca de formas motivadoras que activen a los estudiantes, podemos presentarles la misma actividad con otro envoltorio más atractivo o llamativo, con el fin de aumentar su motivación: realizar un *bucket list* para la que, anteriormente, tienen que ponerse de acuerdo repasando que han hecho o no todavía y adivinar quién del grupo tiene esa experiencia.

En nuestro contexto la afectividad se considera en sentido amplio como la emoción del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta (Arnold y Foncubierta, 2019). En línea con estos autores, hay que señalar que la dimensiona afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la ultima palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

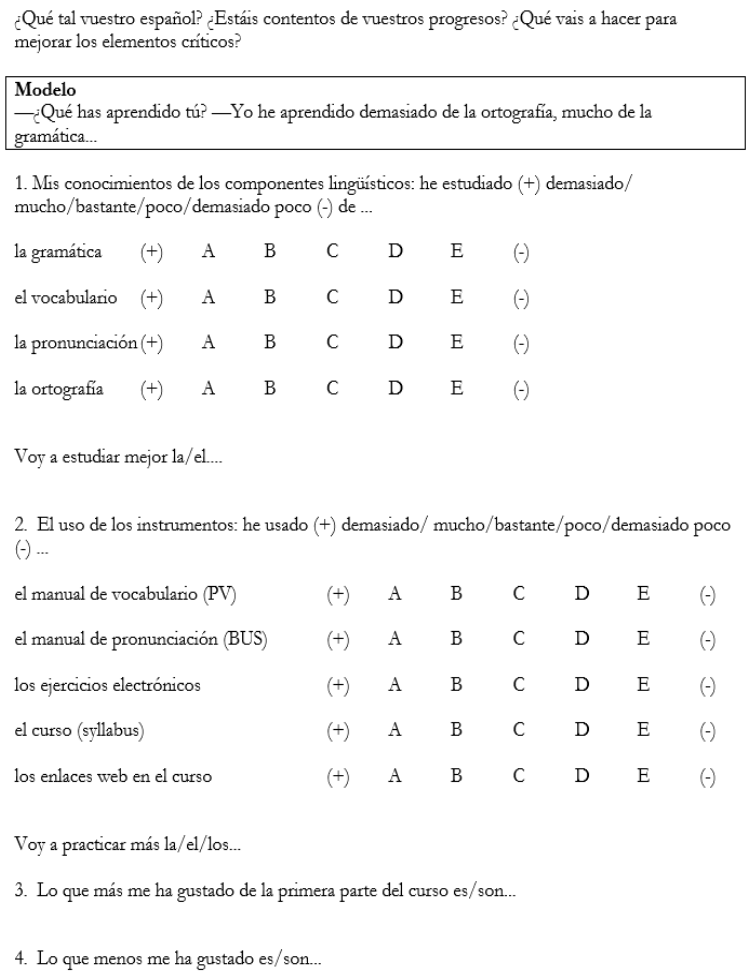
La atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. Cuando tratamos la dimensión afectiva de los alumnos de idiomas, nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras. Concretamente, ¿cómo podemos crear un ambiente afectivamente más positivo? Lo que está claro es que algunos tipos concretos de actividades en el aula son más apropiados para una persona que para la otra. Por ejemplo, los profesores deben ser comprensivos con la reticencia que muestran los alumnos a participar en tareas que requieren un carácter abierto y una sociabilidad patente, como son el teatro y las dramatizaciones, y deben animarlos a participar en estas útiles actividades de manera adecuada. Los profesores también deben tener en cuenta las formas culturales que pueden llevar a un miembro de otra cultura a confundir patrones culturales de comportamiento correcto con sentimientos individuales de inhibición e introversión. Lo mejor que puede hacer un profesor para ayudar a sus alumnos emocional e intelectualmente es crear un ambiente de apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los alumnos sienten en el aula. Además, deben sentir que son valorados y que van a recibir afecto y apoyo. Las siguientes podrían ser algunas sugerencias para estimular el ambiente positivo y la motivación intrínseca en el aula de idiomas:

> 1) Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje, siendo necesario considerar la heterogeneidad individual de los alumnos y diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos.
>
> 2) Más que abrumarles con recompensas, animar a los alumnos a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien hecha.
>
> 3) Facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles las oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación.

4) Implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacionan con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones.

5) Diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que estos consideren validas; ofrecer comentarios así como una evaluación numérica.

En otras palabras, los alumnos deben creer que tienen algún control sobre los resultados de su propio proceso de aprendizaje y deben sentir un "sentimiento de eficacia dentro de sí mismos" si quieren hacer el esfuerzo necesario para aprender el nuevo idioma. Un ejemplo de cómo se puede despertar la cooperación y la autoevaluación del alumno en combinación con la expresión en el futuro y en el pasado se muestra en la Imagen 12.



¿Qué tal vuestro español? ¿Estáis contentos de vuestros progresos? ¿Qué vais a hacer para mejorar los elementos críticos?

Modelo
—¿Qué has aprendido tú? —Yo he aprendido demasiado de la ortografía, mucho de la gramática...

1. Mis conocimientos de los componentes lingüísticos: he estudiado (+) demasiado/ mucho/bastante/poco/demasiado poco (-) de ...

la gramática	(+)	A	B	C	D	E	(-)
el vocabulario	(+)	A	B	C	D	E	(-)
la pronunciación	(+)	A	B	C	D	E	(-)
la ortografía	(+)	A	B	C	D	E	(-)

Voy a estudiar mejor la/el....

2. El uso de los instrumentos: he usado (+) demasiado/ mucho/bastante/poco/demasiado poco (-) ...

el manual de vocabulario (PV)	(+)	A	B	C	D	E	(-)
el manual de pronunciación (BUS)	(+)	A	B	C	D	E	(-)
los ejercicios electrónicos	(+)	A	B	C	D	E	(-)
el curso (syllabus)	(+)	A	B	C	D	E	(-)
los enlaces web en el curso	(+)	A	B	C	D	E	(-)

Voy a practicar más la/el/los...

3. Lo que más me ha gustado de la primera parte del curso es/son...

4. Lo que menos me ha gustado es/son...

Imagen 12. Uso de una ficha de autoevaluación: autorreflexión por medio de tiempos futuros y pasados.

9. LA "M" DE LO "MOTIVADOR"

Una enseñanza agradable y afectivamente adecuada ayuda a crear un entorno motivador. En un entorno de aprendizaje como el nuestro, el punto de partida debe dedicar mucha atención –en el marco didáctico global– a los procesos cognitivos y metacognitivos con un

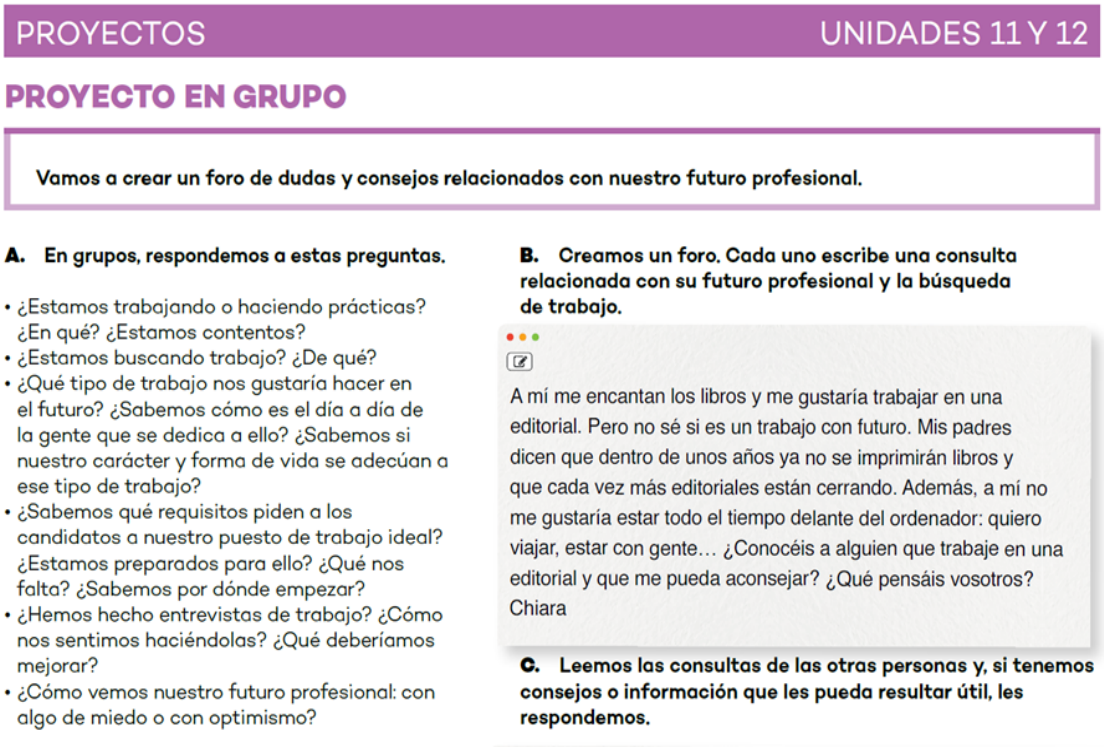
papel clave para la (auto)motivación y la (auto)evaluación –en este orden–, que consideramos componentes de una pareja inseparable: antes de evaluar, se deben buscar medios para motivar a los alumnos, para que se motiven ellos mismos y para que puedan evaluarse a sí mismos. Por eso, es primordial crear un entorno que posibilite estímulos recurrentes y variados (incidentales e intencionales) y que recompense los esfuerzos repetitivos y el progreso. Por ejemplo, al poner a disposición de los alumnos una base –amplia pero bien estructurada– de ejercicios para trabajar contenidos gramaticales, electrónicos o no, pero con clave o autocorrección, el profesor podría comprometerse a recurrir a los contextos de los ejercicios a la hora de confeccionar una prueba y/o un examen. Así, el alumnado se verá más invitado a aprender por la práctica y en contexto.

En ocasiones, la enseñanza de contenidos gramaticales suele percibirse como aburrida o tediosa por los estudiantes. El docente tiene la responsabilidad de elaborar materiales y actividades que motiven su práctica y asimilación en el aula, de modo que se estimule una correcta adquisición de estos. Partir de enfoques inductivos que involucren directamente al alumnado en la observación y el análisis de una característica gramatical, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica, fomenta hacerles partícipes de un proceso intuitivo en su propio aprendizaje. De esta manera, se potencia la autonomía, el dinamismo, la participación en una práctica docente donde se les enseña a pensar.

Un concepto clave para despertar la motivación intrínseca del alumno es el del *disciplinary future self* (Oyserman, Destin y Novin, 2015), adoptado por la Universidad KU Leuven (Bélgica) en su visión sobre la enseñanza como motor central para motivar al alumnado actual:

> Possible or future selves are conceptions of ourselves in the future, including, at least to some degree, an experience of being an agent in a future situation […]. The university offers certain 'disciplines' or study programmes which students can choose from and which will have an academic impact on the identity (therefore: disciplinary future self). […] students who are constantly reminded of their disciplinary future self, study in a deeper way. They perceive the learning environment in a positive way and achieve according to their capabilities better results (KU Leuven, 2014: 35).

En la imagen 13 se puede apreciar una aplicación concreta de este concepto en el marco del manual *Campus Sur.*


PROYECTOS UNIDADES 11 Y 12

PROYECTO EN GRUPO

Vamos a crear un foro de dudas y consejos relacionados con nuestro futuro profesional.

A. En grupos, respondemos a estas preguntas.

- ¿Estamos trabajando o haciendo prácticas? ¿En qué? ¿Estamos contentos?
- ¿Estamos buscando trabajo? ¿De qué?
- ¿Qué tipo de trabajo nos gustaría hacer en el futuro? ¿Sabemos cómo es el día a día de la gente que se dedica a ello? ¿Sabemos si nuestro carácter y forma de vida se adecúan a ese tipo de trabajo?
- ¿Sabemos qué requisitos piden a los candidatos a nuestro puesto de trabajo ideal? ¿Estamos preparados para ello? ¿Qué nos falta? ¿Sabemos por dónde empezar?
- ¿Hemos hecho entrevistas de trabajo? ¿Cómo nos sentimos haciéndolas? ¿Qué deberíamos mejorar?
- ¿Cómo vemos nuestro futuro profesional: con algo de miedo o con optimismo?

B. Creamos un foro. Cada uno escribe una consulta relacionada con su futuro profesional y la búsqueda de trabajo.

A mí me encantan los libros y me gustaría trabajar en una editorial. Pero no sé si es un trabajo con futuro. Mis padres dicen que dentro de unos años ya no se imprimirán libros y que cada vez más editoriales están cerrando. Además, a mí no me gustaría estar todo el tiempo delante del ordenador: quiero viajar, estar con gente… ¿Conocéis a alguien que trabaje en una editorial y que me pueda aconsejar? ¿Qué pensáis vosotros?
Chiara

C. Leemos las consultas de las otras personas y, si tenemos consejos o información que les pueda resultar útil, les respondemos.

Imagen 13. Uso del concepto del "disciplinary future self" en *Campus Sur.*

10. CONCLUSIONES

En conclusión, esperamos haber demostrado a partir de ejemplos concretos cómo la enseñanza y el aprendizaje de las estructuras lexicogramaticales pueden enriquecerse y diversificarse al enmarcarse en un entorno como el de M@estro.

Así, en la era de aprendizaje actual, es de suma importancia acompañar mejor y de una manera más diversificada al alumno –sus destrezas (meta)cognitivas, su progreso, sus estilos de aprendizaje, su autoevaluación y responsabilidad–, tanto por medio de una actitud motivadora en la que la estructura lexicogramatical se presenta como una oportunidad para aprender, mediante actividades que tomen en cuenta este objetivo (como el trabajo inductivo, la evaluación por pares, etc.) e instrumentos motivadores como portafolios, materiales auténticos y estímulos multisensoriales (audio, imagen, texto). Asimismo, es esencial que estos instrumentos y actividades no sólo sirvan para estimular a la generación actual de jóvenes, sino que también se les recompense los esfuerzos y el progreso realizados por medio de sistemas de evaluación formativos y motivadores. La referencia a la lengua y cultura maternas, además del uso de herramientas para aumentar las capacidades receptivas, ayudarán al alumno a evitar mejor los escollos más frecuentes y sentirse en una comunidad extranjera, pero rodeado "por lo(s) suyo(s)", lo que le permitirá tomar confianza, tener menos miedo, establecer lazos y responsabilizarse de su propio aprendizaje.

REFERENCIAS

Alonso Pérez-Ávila, E. (2007). "El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE". *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* 37, 11-27.

Arnold, J. y J.M. Foncubierta (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen.

Buyse, K. (2011). "Effective language learning in lsp contexts what most courses should do but fail to do". *ITL - International Journal of Applied Linguistics* 161, 31-45.

Buyse K. (2019). "Destrezas II: expresión y comprensión escritas". En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (eds.), *Manual de formación inicial para profesores de español*. Madrid: SGEL, 121-142.

Buyse, K., M. Lacorte Peña, A.M. Martínez Lara, T.E. Moreno Aponte, F. Rosales Varo y P. Salamanca Fernández (2017). *Campus Sur. Libro del alumno. Manual de español A1-B1 orientado al mundo universitario*. Barcelona: Difusión.

Buyse, K., M. Lacorte Peña, A.M. Martínez Lara, T.E. Moreno Aponte, F. Rosales Varo y P. Salamanca Fernández (2017). *Campus Sur. Cuaderno de ejercicios. Manual de español A1-B1 orientado al mundo universitario*. Barcelona: Difusión.

Buyse, K. y G. Torfs (1999). "Magister. El tutor electrónico de la Handelshogeschool. Un programa de "auto-estudio guiado" en un curso de español interactivo". En M.C. Losada Aldrey, J.F. Márquez Caneda y T.E. Jiménez Juliá (coords.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998. Santiago de Compostela: ASELE y Universidad de Santiago de Compostela, 923-935.

Cervero, M.J. y F. Pichardo Castro (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Galindo Merino, M.M. (2011). "L1 en el aula de L2: ¿por qué no?" *Estudios de lingüística* 25, 163-204.

Gijselaers, W. (2007). "Talking about My Generation". Keynote at *EARLI 07: European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation*. Maastricht, 14-16 de noviembre de 2007.

Humblé, P.H. (2001). *Dictionaries and language learners*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

KU Leuven. (2014). *Visie en beleidsplan onderwijs en studenten 2014-2017*. Lovaina: KU Leuven.

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.

Maciel, C.A. (1997). *Etude du vocabulaire de quatre manuels d'espagnol*. París / Ginebra: Honoré Champion Editeur / Editions Slatkine.

Oyserman, D., M. Destin y S. Novin (2015). "The context-sensitive future self: possible selves motivate in context, not otherwise". *Self and Identity* 14(2), 173-188.

Sagarra, N. (2006). "The key is in the keyword: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish". *The Modern Language Journal* 90 (2), 228-244.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: CUP.

Veraghtert, N. (2004). *¿Qué léxico proponer a los principiantes? ¿Y según qué ritmo? Análisis crítico de manuales de ELE*. Lovaina: K.U. Leuven, tesis de licenciatura.