

Director:
María Kouti (Grecia)
Director Adjunto:
Roméo Gbaguidi (Benin)
Comité de Redacción:
Alberto Flecha (España)
Roméo Gbaguidi (Benin)
María Kouti (Grecia)
Kulthida Pinthuthong (Tailandia)
Comité de Corrección:
Araceli Bernáldez (España)
Alberto Flecha (España)
Lucía Viejo (España)
Editorial:
Alberto Flecha (España)
Dibujo y Maquetación:
Elisabeta Silvia Tamas (Rumanía)
Responsable Frase del mes:
Chiara Atzori (Italia)

Envíen sus sugerencias u opiniones a la siguiente dirección:

Versión ELE

Centro de Idiomas
Campus "Miguel Delibes"
Camino del Cementerio, s/n
47011 Valladolid, España
e-mail: versionele@yahoo.es

Este mes hemos elegido:

Una búsqueda comienza siempre con la Suerte del Principiante. Y termina siempre con la Prueba del Conquistador.

Paulo Coelho. El Alquimista. Barcelona: Planeta, 2004

Editorial

por **María Kouti**(Grecia).....p.02

Enseñanza y aprendizaje

por **Chiara Atzori**(Italia).....p.03-04

El español para niños

por **Araceli Bernáldez**(España).....p.05-06

El aprendizaje del tiempo

por **Alberto Flecha**(España).....p.07-09

La interculturalidad

por **Roméo Gbaguidi**(Benin).....p.09-10

DELE y "Obras de Arte"

por **María Kouti**(Grecia).....p.11-13

La lectura en la clase de ELE

por **Kulthida Pinthuthong**(Tailandia).....p.14-15

La expresión oral

por **Elisabeta Silvia Tamas**(Rumanía)... p.16-17

La metáfora

por **Lucía Viejo**(España).....p.18-19

Poesía en la clase de ELE

por **Yao Junming**(China).....p.20-21

Editorial

"El español tiene dentro muchas almas."¹

Durante la Semana Santa en Granada, quizás por el aura que te da esa ciudad tan extraordinariamente bella y que te hace pensar mucho, tal vez a veces demasiado, se me ocurrió la idea de crear una revista que pudiera servir como punto de partida, como un foro para intercambiar opiniones y experiencias con los compañeros de este máster "sagrado" que todos nosotros estamos cursando.

Cuando les conté a los compañeros este pensamiento, nunca me hubiera imaginado el entusiasmo y el fervor con los que mis amigos responderían a esa idea, un poco atrevida, digámoslo así. Una revista que tendría que ver con la exigente tarea de enseñar español y que aspiraría a ser también un lugar de encuentro y de intercambio de experiencias entre futuros profesionales, actualizando cada uno, a su manera, sus conocimientos y métodos.

Y, así, surgió todo. Tan simple.

En la revista que tenéis en vuestras manos podéis leer en sus contenidos nuestros esfuerzos: Chiara nos habla sobre los factores que afectan la enseñanza-aprendizaje y Araceli cuenta cómo puede ser la enseñanza de español para niños. Alberto nos da su visión del aprendizaje del tiempo y Roméo nos explica el mundo de la interculturalidad. Elisabeta y Kulthida nos ofrecen sus opiniones sobre la expresión oral y comprensión lectora respectivamente, haciendo hincapié en el taller de escritura la última. Con Junming y Lucía damos una vuelta por el mundo de la poesía y de la metáfora en la literatura y, por último, la que suscribe nos introduce en el emblemático mundo de las "Obras de Arte".

Esperamos que con este número, con sus humildes aportaciones, sus evidentes deficiencias y pocos recursos, podáis gozar y disfrutar de nuestro pequeño "granito de arena" en este mundo mágico de ELE que queremos aportaros.

¡Buena lectura a todos!

María Kouti

¹ Nikos Kazantzakis (2000). *Viajando: España. ¡Viva la muerte!* Madrid: Ediciones Clásicas.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS: FACTORES LINGÜÍSTICOS

Chiara Atzori
e-mail: chiara.atzori@libero.it

Hoy día al hablar de **enseñanza** se hace hincapié en el binomio que une a la actividad docente también la actividad discente. Los alumnos gracias al desarrollo de métodos comunicativos para la enseñanza de lenguas son - o deberían ser - cada vez más responsables de su propio **aprendizaje**. El profesor es el que se involucra en el proceso de aprendizaje de su alumnado, coopera, trata de sacar a la luz habilidades diferentes al mismo tiempo que transmite su experiencia. Para lograr su objetivo es importante que posea agudas sensibilidades y actitudes y que tenga en cuenta aquellos "elementos" que, dado el mismo ambiente de aula, influyen en el aprendizaje y permiten explicar por qué algunos alumnos aprenden segundas lenguas más fácilmente que otros. Para los lingüistas estos "elementos" se definen como **factores** y pueden ser **internos** o **externos**.

Entre los primeros caben la **inteligencia** - que influye especialmente cuando las clases son más normativas y prevén mucha gramática, lectura y vocabulario -, la **aptitud**, hacia la fonética o la sintaxis, la memorización de palabras o la extracción de reglas a partir de ejemplos concretos. Estos dos primeros factores pueden jugar un papel más o menos significativo según el método de enseñanza y la actitud del profesor. Por cierto, la **personalidad** del estudiante influye en la dinámica del aprendizaje. Hay personas más inhibidas que no se atreven a intervenir, preguntar o hablar en las conversaciones y otras que son todo lo contrario. De todas formas, este aspecto no impide a nadie el aprendizaje de una lengua.

Preferencias y **expectativas** son rasgos que el profesor puede entender si los alumnos los manifiestan explícitamente. También en este caso el método empleado en el aula juega un papel influyente. Hay alumnos que prefieren ejercitar la memoria visual, unos que aprenden más jugando, otros que avanzan más a través de la escucha. En todo caso, cada alumno tiene expectativas, tiene en su mente la idea del nivel que quiere alcanzar después de atender a las clases y también el modelo de profesor ideal. Este modelo suele depender de los ejemplos y de las experiencias anteriores. La frustración de las expectativas puede ser una causa de fracaso en el proceso de aprendizaje.

La **orientación** y la **motivación** nos llevan ahora a investigar el interés y la razón por los que un estudiante quiere aprender una segunda lengua. Son dos factores distintos, que a veces, se corre el riesgo de confundir. La orientación se suele distinguir entre **integradora** - el caso de los emigrantes que tienen que aprender la lengua del país al que llegan -, que indica el fin con el que se aprende una lengua y que suele incluir el estudio de la cultura, e **instrumental** que considera la segunda lengua como un mero instrumento para alcanzar otro objetivo. La **motivación** es un conjunto de esfuerzo, actitud y deseo de aprender una lengua. El profesor suele tratar de motivar al alumno eligiendo un método adecuado, pero a

menudo se da el caso en que, después de un éxito en el aprendizaje, el alumno quiere esforzarse más.

Determinante es también la condición de **multilingüismo** o **monolingüismo** del aprendiz. El que conozca más lenguas puede tener más facilidades para aprender otra, porque hay más probabilidades de que el sistema fonético o morfosintáctico de la lengua meta (L2), comparta características con las que ya domina. El nivel de semejanza entre la lengua materna (L1) y la L2, determina - sobre todo en un nivel inicial - la frecuencia de errores debidos a calcos o transferencias. Este factor, que se denomina **influencia**, explica por qué es fácil aprender estructuras idénticas en las dos lenguas y por qué cuesta más llegar a dominar aspectos que son sólo parecidos.

Mucha importancia tiene, además, la edad anagnáfica del aprendiz. El denominado **periodo crítico** llega hasta los diez años aproximadamente y es un factor determinante para que el aprendiz alcance la condición de bilingüe. Después de esta edad, el aprendizaje no se cumple rotundamente debido sobre todo a dificultades fonéticas y al tiempo que se dedica al estudio de la L2.

Pasamos ahora a los **factores externos**. El conocimiento de las **reglas** de funcionamiento de la L2 hace que el aprendiz sea consciente de sus fallos. Luego influye el **uso de la L2 en el aula** por parte del profesor durante las clases en lugar de la L1, que se puede elegir para aclaraciones o explicaciones. En fin, pero no menos importante, hay que considerar el **contexto** en el que la lengua se aprende. Porque no es lo mismo para un aprendiz, estudiar una L2 en el país donde ésta es lengua nativa y así poder salir a la calle y practicar, que aprenderla en un aula con compañeros que tienen su mismo nivel y lengua de origen.

Dejamos para el próximo número, la presentación de un cuestionario basado en los factores analizados, útil para que el profesor investigue los puntos de partida del aprendizaje de sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Liceras, J. (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

Martín Martín, J. M. (2000) *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Oro Cabanas, J. M. y Varela Zapata J. (eds) (1997) *Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA PARA NIÑOS DE ENTRE 3 Y 6 AÑOS

Araceli Bernáldez
e-mail:araceli_bernaldez@hotmail.com

¿Un juego de niños?

Ni mucho menos. Enseñar español como segunda lengua a alumnos de 3 a 6 años puede resultar una tarea difícil. Es preciso saber cómo es el niño (psicología evolutiva), cómo tratarlo (pedagogía), ser paciente, cariñoso...

A lo largo del denominado periodo crítico, de los 2 a los 10 años aproximadamente, la adquisición del lenguaje se realiza de forma natural. Por ello, al mismo tiempo que adquiere su lengua materna, el niño puede aprender sin esfuerzo cualquier otra. Si fuera del aula el niño recibe un estímulo suficiente en español podría llegar a convertirse en bilingüe. De ahí la conveniencia de una iniciación temprana en el estudio de lenguas extranjeras.

Según Piaget, en torno a los 18 meses se inicia en el niño la función de representación, el poder sustituir las cosas por palabras. Esta función se inscribe dentro del proceso más amplio de construcción de la función semiótica. Con ella aparecen diversas formas de comportamiento:

- primeras manifestaciones verbales
- juego simbólico
- imitación diferida
- imágenes mentales interiorizadas

Todas ellas son modos de representar un "significado" por medio de un "significante" (ya sea lenguaje, imagen mental, gesto simbólico) diferenciado y que sólo sirve para esa representación.

En esta etapa el niño se acerca al lenguaje como sustituto de la experiencia directa, como medio de conocimiento para comprender y organizar los datos de su entorno.

Se inicia así en la función reguladora del lenguaje, acompañando verbalmente la acción para facilitarla y orientarla, al mismo tiempo que convierte la palabra en elemento lúdico, creadora de situaciones y de acciones.

Al mismo tiempo crece su interés por el habla adulta, que constituye un modelo decisivo para la progresiva sustitución de las estructuras elementales del lenguaje infantil por construcciones cada vez más cercanas al lenguaje de los adultos. El profesor debe ser un interlocutor para sus alumnos, crear un contexto en que el lenguaje se use como instrumento de comunicación, de intercambio y de control y planificación de la propia conducta.

El juego y la imitación son para Piaget pasos indispensables en el desarrollo cognoscitivo del niño. El juego simbólico estimula el desarrollo del pensamiento acerca de objetos inexistentes que son representados por estos símbolos. A partir de los 4 años se perfecciona el lenguaje y el juego simbólico se vuelve cada vez más social. El niño reconoce interlocutores ajenos a sí mismo, iniciando la formulación de saludos, preguntas, peticiones, etc., propios de un verdadero sistema de comunicación.

Juegos, poesías, adivinanzas y canciones son recursos indispensables para el profesor de español. Por medio de ellos se trabajan la voz, el ritmo y la entonación y se potencia la práctica de estructuras gramaticales. En las obras de Pablo y Montero, Pernil y Storms podemos encontrar materiales útiles para la clase, así como en los métodos de español *Una rayuela* (SGEL, 2000), *Pasacalle* (SGEL, 1999) y *Los Trotamundos* (Edelsa, 1998), dirigidos a un público infantil de más edad.

BIBLIOGRAFÍA

Pablo Sánchez, M.J. y Pérez Montero, G. (1995). *El taller de lenguaje oral en la Educación Infantil. Baúl de recursos*. Madrid: Siglo XXI.

Pernil Alarcón, P. (2001). *La expresión oral en la educación Infantil (0-6 años)*. Madrid: UNED.

Piaget, G., Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Pulaski, M.A.S. (1985). *Para comprender a Piaget*. Barcelona: Península.

Storms, G. (2004). *101 juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones*. Barcelona: Graó.

APRENDER EL TIEMPO

Alberto Flecha Pérez
e-mail: albertoflecha@terra.es

En el siguiente artículo pretendo apuntar muy brevemente la necesidad de una reflexión sobre el tiempo a la hora de enseñar historia a alumnos de diferentes culturas. La historia es una producción cultural de cada sociedad, por ello el profesor tendrá que tener en cuenta el salto que el alumno ha de dar a la hora de aprender la evolución de una cultura extranjera. Por último propongo una tabla con algunas posibilidades que permitan la transposición didáctica en el aula entre los conceptos temporales básicos y los procesos y acontecimientos de la historia de la cultura que hay que aprender.

Pese a la imagen absoluta del tiempo que se ofrece desde el racionalismo del siglo XVII, la Ilustración y el positivismo decimonónico donde los hechos se sitúan sobre un tiempo invariable, fijo, externo e independiente hay una concepción social del mismo, un tiempo resultado de una síntesis humana comprensible únicamente en el contexto de su sociedad. Las distintas sociedades hacen variar la experiencia humana y con ellas el concepto de tiempo que aparece como una representación colectiva relacionada con la organización social, producto a su vez de una larguísima cooperación histórica y cuyas características simbólicas e ideológicas lo hacen aparecer como una categoría del pensamiento. Cada cultura es por tanto un producto del tiempo pero no hay que olvidar que tiene además una forma de entender ese tiempo con la que crea su propia visión del pasado.

Cuando un alumno trata de aproximarse a la evolución de una cultura diferente debe conocer en primer lugar cómo entiende esa cultura su propia evolución. El profesor, como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser quien le dé las claves para conseguirlo.

Partiendo de una concepción del aprendizaje fundamentalmente constructivista basada en la significatividad de los nuevos conocimientos debemos asegurarnos de que los nuevos conceptos que vamos a enseñar están en la zona de desarrollo próximo del alumno, es decir, ni muy lejos ni muy cerca de lo que ya conoce. El profesor deberá aprovechar esos conocimientos previos para que, a partir de ellos, el alumno construya por contraste y comparación su propio aprendizaje. Ese conocimiento previo del alumno se habrá formado por una combinación de conocimientos espontáneos y científicos sobre la estructura del tiempo que habrá adquirido respecto a su propia cultura. Los conocimientos científicos son relativamente fáciles de conocer por parte del profesor puesto que se basan en tradiciones o escuelas historiográficas a las que se puede acceder a través de la documentación, pero ¿cómo se forman los conceptos espontáneos respecto al tiempo?

En primer lugar hay que tener en cuenta que el ser humano no tiene un sentido especial del tiempo sino que vive en el presente y la experiencia del presente es la que crea su idea del tiempo. Esa experiencia se basa fundamentalmente en un hecho: *el cambio* y a partir de él *la sucesión* relacionada

con el orden y *la duración* relacionada a su vez con la amplitud relativa de los acontecimientos y los intervalos entre ellos. El tiempo es, por tanto, una elaboración interna del sujeto que se modifica constantemente con la experiencia. Por todo lo anterior se puede afirmar que el alumno tiene una concepción personal y social del tiempo basada en sus conocimientos vitales y culturales, conoce la existencia de diferentes ritmos temporales, de permanencias, de cambios, de etapas, etc que aplica al conocimiento de un tiempo histórico basado en los modelos historiográficos que haya recibido a través del sistema educativo de su país.

Teniendo en cuenta lo anterior propongo la siguiente tabla² como forma de vehiculizar los conceptos temporales al conocimiento del alumno:

OBJETIVOS	PASADO PERSONAL Y FAMILIAR	PASADO LOCAL, NACIONAL Y MUNDIAL
SUCESIÓN -Reconocer que la sucesión es la relación entre un antes y un después y que esta relación puede ser diversamente seleccionada según los sujetos/objetos de referencia.	-Ordenar sobre una línea temporal los acontecimientos más relevantes de dos o tres generaciones precedentes del contexto del entorno del alumno. -Establecer relaciones entre una sucesión de hechos familiares y los de otro tema diferente.	-Ordenar sobre una línea del tiempo los procesos y acontecimientos más relevantes para la cultura del alumno los hechos más importantes de la cultura de aprendizaje.
DURACIÓN: -Identificar la duración con las velocidades (ritmos) de las diferentes historias, o tempos parciales, de un proceso histórico.	-Situación en una línea temporal procesos simultáneos personales o familiares de diferente duración. -Individualizar los fenómenos permanentes de un periodo concreto.	-Tomar conciencia de la permanencia de fenómenos en una misma sociedad en períodos sucesivos o en culturas diferentes (formas de parentesco, formas de solución de conflictos, explotación de género, etc) y su representación gráfica.

BIBLIOGRAFÍA

- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Piados.

² Basada en Torrés Bravo, P.A. (2001): *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: UNED, pp. 376-379.

Torrés Bravo, P.A. (1998). *Historia, Kairós y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Torrés Bravo, P.A. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: UNED.

LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE L2/LE: ALGUNA CONSIDERACIÓN DIDÁCTICA

Roméo Ako GBAGUIDI
e-mail:romgbaguidi@gmail.com

"La belleza del Arco Iris radica en sus diferentes colores" reza un proverbio africano. Lo mismo ocurre con las etnias, las lenguas y las culturas.

La enseñanza de la cultura ha sido siempre - y seguirá siendo - objeto de interés. Interés tanto para el enseñante, que quiere dar a conocer una cultura de referencia desconocida o no dominada, como para los alumnos que tienen la curiosidad de descubrir algo nuevo.

El desarrollo de la noción de interculturalidad en la clase de Lengua Extranjera llama entonces la atención sobre dos consideraciones importantes: las culturas de la lengua meta y las culturas propias de los aprendientes de una L2/LE. En efecto, la enseñanza de los contenidos culturales en la clase de lengua empezó a considerarse como una nueva disciplina llamada interculturalidad tras la explosión que se produjo en los años 80-90, *no sólo del componente propio de la lengua de estudio, sino también de los elementos culturales que posee el aprendiente y que se han de tener en cuenta a la hora de estudiar una segunda lengua* (Álvarez Baz, 2002).

La aplicación didáctica de la interculturalidad en el aula de L2 requerirá entonces, entre otras cosas, que *el profesor plantee actividades enraizadas en la cultura de referencia del alumno, en las que éste pueda observar por sí mismo los contenidos culturales y le permitan comportarse como un actor social en interacción, para lo cual deberá movilizar las operaciones mentales de: búsqueda, descubrimiento, análisis, comparación, reflexión, interpretación y descripción.* (Guillén Díaz, 2004: 848)

El profesor tendrá además como papel fundamental ayudar a que los alumnos aprendan a valorar y apreciar su propia cultura que generalmente tampoco conocen o dominan.

Creemos, en este sentido, que hace falta también tener en cuenta este último aspecto a la hora de enseñar/aprender una segunda lengua, para que la clase de cultura en el aula pueda realmente tener todo el valor que merezca y beneficie a los aprendices. Muchos alumnos sólo empiezan a darse cuenta de toda la riqueza de su cultura (la cultura de su país de origen, de su ciudad, de su barrio) cuando tienen que contrastar sus elementos con los de otra cultura (la cultura de referencia por la lengua extranjera que quieren aprender).

Por tanto, la posición del profesor de LE vuelve a ser más que doble: hacer reconocer a sus alumnos los elementos propios de sus culturas y enseñarles los rasgos culturales fundamentales de la lengua extranjera objeto de estudios.

La clase de lengua es entonces el lugar propicio de reconocimiento de la pluralidad cultural del ser humano, lugar donde *la interculturalidad se inicia en la*

fraternidad existencial y culmina en la alegría del encuentro (Cussó Porredón). Alegría que sólo puede procurar el enseñante que conoce y domina las culturas en juego y sobre todo intenta transmitir las, en su clase de lengua, de la manera más atractiva posible a sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Belingá Bessala, S. (2001). *Didáctica Aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Lothar.

Álvarez Baz, A. (2002). "La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo" En: Actas del XIII Congreso internacional de ASELE: *El Español, Lengua del mestizaje y de la interculturalidad* (pp. 121-129).

Guillén Díaz, C. (2004) "Los contenidos culturales" En: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 835-849).

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Cussó Porredón, J. (No fecha). *Interculturalidad y convivencia* [Online] Disponible: <http://www.ua-ambit.org/convivencia.htm>[Acceso:2005,Mayo10]

DELE Y "OBRAS DE ARTE": ALGUNAS CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

María Kouti

e-mail: grmaria21@hotmail.com

Profesor/a: -"Hoy vamos a tratar un tema muy interesante y hablaremos sobre las obras de arte"

Alumno1: - "Eehhh, pero es que no podemos hablar de arte porque no sabemos qué decir"

Alumno2: - "Además, ni siquiera hablamos de arte en nuestra lengua materna, cómo quiere que hablemos en español"

Alumno3: - "Creo que podemos elegir nuestro tema en la prueba oral, y, claro, yo eso no lo elegiré"³.

El diálogo, mencionado arriba, puede ser un ejemplo recurrente en una clase de conversación, de nivel avanzado-superior, para la preparación de alumnos para los exámenes oficiales de la lengua española (DELE) donde el tema - en este caso, "*las obras de arte*"- no pertenece a los gustos y preferencias de los alumnos. En efecto, hay que reconocer que los alumnos, en el fondo, tienen razón: no es nada fácil hablar de arte y, mucho más, hablar de arte en una lengua extranjera. Por supuesto, siempre existe una solución fácil: no seleccionar este tema entre los tres temas que se dan a elegir durante la prueba oral de los DELE, solución que la mayoría de alumnos ha utilizado ante el riesgo de no superar la prueba. Pero, este "remedio" de los alumnos se acabará muy pronto cuando entre en vigor la nueva reforma de los diplomas DELE.

Pero, ¿por qué a los alumnos les resulta tan difícil hablar sobre el tema "*las obras de arte*"? ¿Es, de verdad, un tema que no se puede "tocar" en una clase de E/LE? Según nuestra opinión, sí que se puede explotar en una clase de E/LE si bien reconocemos que no constituye el tema favorito de los alumnos. Por tanto, el presente artículo tiene como objetivo, en primer lugar, ofrecer unas mínimas consideraciones didácticas hacia la introducción de este tema en la clase de E/LE y, en segundo lugar, proponer unas actividades para su explotación.

A veces, resulta muy difícil hacer que los alumnos se muestren interesados y participativos en una clase en la que deban expresarse oralmente. El interés que los profesores solemos mostrar por un tema que nos interesa y nos parece idóneo para la práctica de la destreza oral puede no verse compensado con una actitud positiva hacia el mismo por parte de los alumnos. Las razones pueden ser muchas: además de los intereses personales y la motivación de cada uno de los estudiantes, hay también que considerar la predisposición y las ideas preconcebidas con las que se enfrenta el alumno hacia el tema mismo. Por eso, las actividades que vamos a desarrollar como profesores, si no están bien planificadas de antemano, pueden terminar en un tremendo fracaso.

El profesor tiene que elaborar actividades como las de juegos de papeles, las de debate dirigido que permitan al estudiante darse cuenta de que el objetivo será que, a través de este tema, por muy difícil que le parezca, sea capaz de poder

³ Reacciones de jóvenes alumnos griegos (entre 19 y 23 años) que he experimentado durante la explotación del dicho tema en clase durante los cursos académicos 2002-2003 y 2003-2004.

argumentar y perfilar sus propias opiniones. Nuestra intención no es formar críticos de arte ni expertos en este tema, sino que el alumno pueda dialogar de manera eficaz y activa sobre "las obras de arte". Además, el profesor conviene no olvidar, en el momento de diseñar su propuesta didáctica, que ante todo tiene que despertar al estudiante el interés, la polémica, la curiosidad y el placer que pueda experimentar el alumno aprendiendo sobre las obras de arte y del arte en general. Lo que necesitan los alumnos es que se les proporcionen los instrumentos lingüísticos adecuados para poder desenvolverse sobre este tema. No se trata de abrumar a los estudiantes con un vocabulario específico, de jerga pretenciosa o de pormenores sobre arte.

De todo lo mencionado anteriormente, en efecto, se plantea otra cuestión muy importante: ¿el profesor de E/LE para elaborar este tema en clase tendrá que tener sólidos y profundos conocimientos de teoría del arte, de estética, etc.? En fin, ¿tiene que ser especialista en la materia? Nuestra opinión personal nos lleva a contestar a esta pregunta negativamente. No es necesario ser especialista en el tema. No obstante, consideramos imprescindible que el profesor tenga unos conocimientos básicos, unas nociones elementales que le permitirán afrontar con éxito las dudas y las preguntas que puedan surgir durante la clase y a las que tendrá que enfrentarse.

Teniendo en cuenta todas esas mínimas consideraciones didácticas, a continuación les ofrecemos nuestra propuesta didáctica.

Propuesta didáctica: "Obras de Arte"

Edad: Adultos y jóvenes (universitarios o similares)

Nivel: Avanzado-Superior(a partir de 300 horas de contacto con la lengua)

Destrezas: Expresión oral, comprensión lectora

Duración: aproximadamente 2 horas

Materiales: imágenes de obras de arte, retroproyector y transparencias, tarjetas con texto fragmentado, tarjeta con todos los conectores y marcadores de discurso.

1ª Fase: Contextualización

El objetivo de esa primera fase es activar a los alumnos los conocimientos previos generales de interés que puedan tener sobre el tema. Como actividad básica, el profesor muestra a los alumnos imágenes de obras de arte (preferentemente obras españolas de pintura y escultura), en formato de transparencias, y pide que describan y expresen verbalmente sus sentimientos ante estas obras, utilizando una palabra o concepto para cada una de las imágenes. En esta fase es muy importante que los alumnos no se sientan cohibidos al exponer sus sentimientos. Luego, el profesor escribe en la pizarra todas las respuestas que los alumnos han dado y verifica sus hipótesis (aportando información como p.ej.: movimientos artísticos, contexto histórico, etc. sobre las obras de arte que ha mostrado).

A continuación el profesor pregunta a los alumnos qué tipo de arte les gusta contemplar y por qué. Aquí, el profesor puede aprovechar el momento para introducir elementos léxicos o conceptos que pueden tener relación directa con el tema.

2ª Fase: Explotación

En esta fase los alumnos tratan de dilucidar, con la ayuda del profesor, las cuestiones que suelen surgir durante la prueba oral de los DELE. Algunas de esas cuestiones son las siguientes:

¿Han cambiado los estilos artísticos significativamente desde las primeras manifestaciones del arte?

¿Arte Moderno o Clásico?

¿Arte y Dinero: Hay que pagar hoy día para contemplar el arte (entradas de los museos, subastas, etc.)?

Por razones de espacio, nos limitaremos a analizar solamente una de las preguntas arriba mencionadas. Sin embargo, el procedimiento que seguiremos para la explotación de dicha pregunta se puede aplicar al resto de las preguntas.

¿Arte Moderno o Clásico?

El profesor utiliza recursos como fichas de conversación y de debate dirigido para llevar a cabo esta actividad.

En primer lugar, el profesor divide el grupo en dos pequeños grupos: los seguidores del arte moderno y del clásico. Luego, reparte a cada grupo tarjetas con texto fragmentado (frases sobre arte moderno y clásico respectivamente) o palabras y pide a cada alumno de cada grupo que coja una tarjeta y que empiece a hablar sobre su tema (conviene aquí que los alumnos utilicen la tarjeta con los marcadores de discurso para su comodidad). Los otros alumnos de su grupo deben interrumpirle para hacerle preguntas, pedir aclaraciones, etc. Todos deben tomar apuntes de los argumentos y puntos de vista de sus compañeros del grupo.

Una vez que se haya hecho esto, el profesor inicia el debate dirigido por él: los alumnos de arte clásico deben justificar sus posturas ante los seguidores de arte moderno y viceversa. Al final, todos deben hacer una puesta en común para ponerse de acuerdo sobre el arte clásico o moderno.

BIBLIOGRAFÍA

Gombrich, E.H. (1989). *Historia del Arte*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Gómez Sacristán, M. L., Martínez Díaz, P. (1998). "Velázquez y Goya en la clase de español". En *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro* (pp. 413-421). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

Sánchez Sarmiento, R. (2005). *La Técnica del diálogo como práctica de la expresión oral en la clase de E/LE*.

[Online]. Disponible. http://www.esespasa.com/esespasanw/archivos_recursos/metodologia_y_didactica/metod_28_03_05.doc [Acceso: 2005, Abril 20].

EL IMPORTANTE PAPEL DE LA LECTURA EN LA CLASE DE ESCRITURA DE E/LE

Kulthida Pinthuthong
e- mail:kulthida_jiap@yahoo.com

Antes de empezar a escribir, es imprescindible para los aprendices tener unos modelos concretos con los cuales ellos pueden seguir su manera, su estilo y hasta su técnica de explotar la lengua. Y no cabe duda de que estos modelos los descubrimos a través de leer. Eso es porque cuando comenzamos a escribir hasta en nuestra lengua materna, adoptamos, con propósito o sin él, una forma de escribir ya existente o conocida de columnas, de apartados, de artículos en prensas que tenemos en contacto. La tomamos como un modelo puesto que es la forma publicada y por eso, aceptada. De esta manera, se puede decir sin error que los primeros escritos de cada persona, antes de encontrar su propio camino, están más o menos matizados por la influencia de su lectura.

Del mismo modo, el hábito de lectura es factor fundamental en la clase de escritura de E/LE. ¿Cómo será capaz de producir un texto escrito un alumno extranjero si no tiene experiencia receptiva con la lengua escrita antes? Sin embargo, la lectura que apoya el aprendizaje de la escritura en español debe poseer unas características señaladas. La primera es que la lectura ha de ser de calidad. Para explicar esto, hay que tener en cuenta que, para lograr cierta capacidad de elaborar textos escritos, necesitamos modelos que sean bastante buenos tanto en la forma como en el contenido. La segunda se basa en la cantidad de lectura, en otras palabras, depende también de la frecuencia y la diversidad de tipos de textos que leemos. En este caso, si leemos por rutina y conocemos más textos de diferentes géneros, estilos y objetivos, más equipados estamos a la hora de escribir nuestro texto. Y la última radica en la conciencia al leer. Durante la lectura, es necesario que seamos conscientes de textos delante de nosotros no sólo de qué se tratan sino cómo se organizan en cuanto a los estilos y las técnicas utilizados. Es imprescindible tener en cuenta cuál técnica funciona con respecto a un determinado texto y cuál es el mejor modo de estructurar el texto, por ejemplo, que les permiten conocer mejor los elementos esenciales que llevan a cabo estos textos

Según varios estudios e investigaciones, los que tienen hábito de leer o tienen buen gusto en la lectura son los que a la hora de escribir, lo pueden hacer mejor y con más facilidad que los que no tienen esta afición. De este modo, los profesores además de impulsar que los alumnos escriban, también deben desempeñar un papel motivador de la lectura para que los alumnos en su primera etapa de aprendizaje tengan buenos modelos que puedan imitar. Así que no sólo aprendemos a escribir escribiendo sino también leyendo.

Una propuesta sobre taller de escritura relacionada con la lectura: Los *journals*

En este caso, los *journals* se definen como textos de tema libre que cada alumno puede elegir por su propio interés bajo una sola condición: que estos *journals* deben proceder de su lectura, ya sea de artículos de tipo crítico sobre la actualidad en periódicos o revistas especializadas como *Muy Interesante*, sea textos literarios como cuentos o poemas, o bien cualquier otro tipo de manifestaciones escritas que tengan buen ejemplo del uso de la lengua.

De hecho, hay que ponerse de acuerdo en unos requisitos para controlar que ellos escojan la lectura apropiada teniendo en cuenta la extensión del texto, el nivel de la lengua empleada (se puede considerar, por ejemplo, que contenga vocabularios nuevos que contenga) de manera que a través de esta lectura, el estudiante llegue a conocer formas de desarrollar un texto escrito, palabras nuevas o más específicas en un determinado ámbito. En cuanto a trabajos, unos de los ejercicios más rentables que los profesores pueden pedir que sus alumnos realicen es hacer una redacción crítica, de comentarios, una síntesis o un resumen de contenido del texto original que ellos han captado a partir de la lectura. Y al fin, a la hora de entregar, tienen que recortar o fotocopiar este apartado original de texto y adjuntarlo con su trabajo escrito.

De este modo, los alumnos van redactando cada semana una obra escrita que la tomamos como una práctica continua a lo largo del curso en el cual gracias al procedimiento de elegir textos para trabajar, van leyendo y experimentando muchas buenas muestras de escritura.

BIBLIOGRAFÍA

Web de profesores de Escuela Internacional (No fecha). *La clase de composición* [Online]. Disponible: <http://www.profesor.escuelai.com/compos.htm> [Acceso: 2005, Mayo 12].

Spicer Escalante, M. (2004). El uso de los portafolios o carpetas como sistema alternativo de evaluación y de enseñanza de la escritura en español como segunda lengua. *Carabela*, 55,45-62. Madrid: SGEL.

LA EXPRESIÓN ORAL COMO INTERACCIÓN EN EL AULA DE E/LE

Elisabeta Tamas
e-mail: elitamas2003@yahoo.com

La expresión oral en la clase de español debe desarrollarse de manera semejante, si no similar, a la expresión oral de la lengua materna de cada uno de los aprendices. Esto se refiere a la expresión oral como **interacción**, donde la **cooperación** y la **flexibilidad** tienen un papel importante dentro de una conversación. El alumno debe adquirir y manifestar cierta **autonomía** durante la comunicación. Tiene que decidir qué quiere decir, cómo, y cuándo y luego dónde quiere llegar mediante el diálogo. Debe cooperar con su interlocutor, para llegar a un acuerdo, para resolver una tarea, etc. y también para saber ajustar la conversación a los problemas que pueden aparecer, si cambia el tema y él quiere tomar la palabra.

La producción oral presenta varias dificultades para el alumno, a la hora de "lanzarse" a hablar en la clase de E/LE. Las razones son múltiples: los alumnos tienen miedo a una producción errónea, las actividades les resultan poco motivadoras, etc. Así, los alumnos llegarán a no querer hablar más en la clase. Entonces, la tarea del profesor es la de imponer al alumno un ritmo **estimulante**, de participación activa en la clase. Por un lado, debe mostrarles situaciones reales, enseñándoles al mismo tiempo la utilidad práctica de las tareas que deben realizar (esto especialmente en las clases de adolescentes y adultos). Por otro lado, debe facilitarles la información y estrategias necesarias para que tengan seguridad en el momento de desarrollar las actividades orales. Los objetivos tienen que ser formulados en esta dirección, teniendo en cuenta, también, el nivel y los intereses de cada uno de ellos.

Por esto, la educación moderna apoya mucho el trabajo en grupos, hecho que fomenta la expresión oral, la que requiere la necesidad del alumno de expresar su opinión, de negociar, de encontrar soluciones a los problemas propuestos por el profesor, de pedir aclaraciones etc. Uno de los inconvenientes de este método es que los aprendices pueden (y van a) llegar a hablar en su propia lengua materna, por comodidad o por falta de los "requisitos" necesarios de la expresión oral en ese mismo momento. ¿Qué se puede hacer en este caso? Controlarles más, hasta que aprendan la "petición": "En español por favor...". Otra opción, bastante difícil de cumplir en el caso de una clase de E/LE fuera de España, es de crear clases heterogéneas, donde no todos los alumnos tengan la misma lengua materna, sino que se cree la necesidad de hablar en español para ser entendidos.

En cualquier situación, la práctica demuestra que la destreza oral adquirida en el aula de E/LE (que incluye la competencia comunicativa, el léxico, la fonética) no satisface plenamente las necesidades del estudiante al encontrarse ante el uso

real de la lengua. La literatura especializada aconseja no insistir en que los alumnos produzcan siempre frases completas (como en la expresión escrita) y, además, no tienen que ser correctas desde todos los puntos de vista, desde el primer paso. En el habla de cada nativo existen y se toleran frases inacabadas, repeticiones, orden "incorrecto" de las palabras, simplificaciones, etc. La inferencia no es que no haya que corregirla, sino que hay que cooperar con el aprendiz. Hay que enseñarles la forma correcta pero no se debe forzarles a usarla puesto que hablarán luego de una manera artificial, que suele resultar ridículo a la hora de conversar con un nativo. Además, los autores de los manuales de enseñanza de E/LE y de didáctica proponen la facilitación de las expresiones que pertenecen a la lengua hablada por los nativos, como por ejemplo: "quiero decir", "bueno" etc.

En un diálogo real, natural, tampoco hay corrección de errores. El interlocutor puede pedir explicaciones suplementarias para la claridad del mensaje o para verificar la información que se quiere transmitir y esto con más frecuencia en el caso en que la comprensión del mensaje está impedida por los fallos léxicos, de vocabulario, etc. En consecuencia, el profesor tampoco tiene que corregir un error justo cuando se produce, sólo si el alumno lo pide o no encuentra una salida para expresar lo que quería decir.

Como conclusión, la expresión oral dentro de una aula de E/LE tiene como primer objetivo aprender a hablar con los demás, expresarse de la manera más natural posible en la lengua meta, hecho que se adquiere especialmente mediante la práctica, y los profesores tienen que proporcionar los medios necesarios para esto, dándoles la oportunidad de expresarse libremente, si es posible, o mediante actividades dirigidas.

BIBLIOGRAFÍA

Dejuan Espinet, M. (1997). *La Comunicación en la Clase de E/LE*. Brasil: La Factoría de Ediciones.

Vez, J.M. (1998). *Didáctica del E/LE. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Santiago de Compostela: Grupo Editorial Universitario.

METÁFORAS DE LA VIDA COTIDIANA

Lucía Viejo
e-mail: luciviejo@yahoo.es

"Estoy perdiendo el tiempo", "no te salgas del tema", "qué ganas tengo de que llegue el sábado", "fui al cine con Pedro", "odio leer a Hegel"...La metáfora ya no es lo que era.

Desde el advenimiento de la revolución cognitiva en el campo de la psicología y desde que las teorías semánticas demostraron su incapacidad para abordar muchos fenómenos que se producen en el lenguaje cotidiano, la metáfora ha perdido, definitivamente, su distinguida y aristocrática posición para descender al mundo de lo anodino: la cotidianeidad.

El fenómeno metafórico ha penetrado en nuestras palabras, en nuestras acciones y en nuestro pensamiento formando un complejo entramado que sustenta nuestra comprensión y conceptualización del mundo. *Metáforas de la vida cotidiana* (Lakoff y Johnson, 1989) ilustra claramente esta nueva línea de pensamiento, situando el desplazamiento metafórico más allá de lo puramente lingüístico y afirmando que *nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica*. Es decir, la metáfora tiene un papel sustancialmente activo en nuestros procesos cognitivos y en nuestra percepción de las experiencias como totalidades (gestalts). De esta afirmación se deriva que el uso de una metáfora u otra no es un acto arbitrario e inocuo, sino que remite a una determinada experiencia física y cultural, destacando ciertos aspectos de un concepto y desfocalizando otros (Ej: *El amor es un viaje, la mente es una máquina*). Se trata de comprender los conceptos más abstractos en términos de los más concretos o directos. Un claro ejemplo de esto son las **metáforas orientacionales** como *"lo bueno es arriba"* (Su risa me levantó el ánimo, tiene una elevada posición, creció su poder...). Éstas tienen una clara base fisiológica y dotan a los conceptos de una orientación espacial. Otro tipo básico son las **metáforas ontológicas**. Éstas consisten en entender nuestras experiencias en términos de sustancias y objetos (Desborda vitalidad, ha salido del coma, sólo es una cara bonita, tiene grandes ideas, ansío la llegada del verano...).

Finalmente, Lakoff y Johnson nos presentan las **metáforas estructurales**. Esta tercera clase, a diferencia de las anteriores, es mucho más productiva desde un punto de vista cognitivo, ya que tiene un efecto organizativo: dota de esqueleto formal a una parte del concepto abstracto. Algunos ejemplos son: *"La argumentación es una guerra"* (Tu postura es indefendible, si usas esa estrategia te aniquilará, no me ataques, salió victorioso...) o *"el tiempo es dinero"* (Calcula bien el tiempo, no pierdas más del necesario, he invertido muchas horas en hacer esto...).

El establecimiento de estas relaciones no surge de un acuerdo tácito entre los hablantes de una comunidad para que haya una mayor comprensión y comunicación, sino que emerge naturalmente de nuestra naturaleza corpórea y de nuestra interacción con el entorno físico y cultural. Por lo tanto, las metáforas pueden variar según en la cultura en la que estemos inmersos. Esto supone que a la hora de comunicarnos con personas cuyos valores culturales sean diferentes, la comprensión puede hacerse especialmente difícil. En estos casos la negociación del significado será imprescindible. No obstante, debido al proceso de globalización en el que nos encontramos, el conjunto de conceptos y valores transculturales ha ido aumentando notablemente en los últimos tiempos y ha propiciado el alejamiento de aquella máxima radical del *todo vale*.

La teoría de Lakoff y Johnson tiene muchos aspectos que son criticables y se puede estar de acuerdo o no. Pero sin duda, uno de sus logros es el haber puesto de manifiesto que el alcance de la metáfora es mucho mayor de lo que se venía afirmando; La metáfora emerge en el lenguaje porque es un mecanismo esencial en nuestros procesos cognitivos. Por esta razón, a menudo, no somos conscientes del papel central que ocupa en nuestra cotidianidad. Esta inconsciencia hace del hombre un ser altamente manipulable, no sólo en un nivel emocional y social, sino también en un nivel político, ya que la característica primordial de la metáfora es la parcialidad. Por lo tanto, el punto fuerte de esta obra es que nos ofrece claves nuevas de autoconocimiento y de acercamiento a la realidad extramental, haciéndonos ver que la metáfora no se agota en sí misma, sino que se extiende hasta crear nuestra realidad.

-¿Quién eres Tú?- preguntó la Oruga.

-Pues yo...yo, ahora mismo, señora, apenas sé lo que soy...Sí sé quién era al levantarme esta mañana, pero creo que he cambiado varias veces desde entonces.

-¿Qué quieres decir con eso?-preguntó la Oruga con severidad-¡A ver si te aclaras contigo misma!

-Temo no poder aclarar nada conmigo misma- dijo Alicia -porque yo no soy yo misma, ya lo ve.

Alicia en el País de las Maravillas, Lewis Carroll

BIBLIOGRAFÍA

Bustos, E. (2000). *La metáfora*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, UNED.

Lakoff, G., Johnson, M (1989). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Nietzsche, F. (1999). *Estética y teoría de las artes*. Madrid: Tecnos

POESÍA: TAN MARAVILLOSA EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

Junming Yao
e-mail: yaojunming@yeah.net

Naturalmente, la poesía no consiste en un componente imprescindible en el aprendizaje de un idioma. Sin embargo, su introducción en la enseñanza del español como lengua extranjera ha logrado un buen éxito, y su función didáctica ha constituido un tema muy mencionado.

Gustavo Adolfo Bécquer decía que "podrá no haber poetas; pero siempre habrá poesía...". La poesía, una fuente inagotable, podría ser uno de los recursos más explotables y fructíferos para la enseñanza de E/LE. En algunos países sólo se usa la poesía en clases de literatura para los alumnos del nivel avanzado y solamente se hace un análisis estético de ella. Si conociéramos un poco de la enseñanza infantil, descubriríamos la importancia de presentar los poemas desde un principio del aprendizaje de una lengua. En realidad, la poesía tiene un uso muy amplio para todos los niveles de alumnos y para practicar casi todas las destrezas lingüísticas, tanto comprensión y expresión escritas como las orales.

Teniendo en cuenta el espacio, a continuación me limito a proponer una actividad sobre cómo trabajar el poema en el aula de una manera dinámica para que tengamos en general una idea.

Propuesta de Actividad

Aprendizaje Gramatical: Esta actividad tiene como objetivo acercar al alumno a ciertos conocimientos gramaticales como el uso del tiempo y modo del verbo, el uso del adjetivo, la concordancia, etc. Empezaríamos con el nivel inicial. Tomemos como ejemplo *Muerte en el olvido* de Ángel González.

Yo sé que (existo)
porque tú me (imaginas).
Soy alto porque tú me (crees)
alto, y limpio porque tú me (miras)
con buenos ojos,
con mirada limpia.
Tu pensamiento me (hace)
inteligente, y en tu sencilla
ternura, yo (soy) también sencillo
y bondadoso.
Pero si tú me (olvidas)
quedaré muerto sin que nadie
lo sepa. Verán viva

mi carne, pero será otro hombre
--oscuro, torpe, malo— el que la (habita)...

Le mostraremos al alumno los verbos desordenados en infinitivo quitados del poema (en este caso son: ser, mirar, olvidar, imaginar, habitar, hacer, creer, existir), leeremos el poema sin estos verbos, y le mandaremos que los reponga en forma adecuada. Esto sirve para practicar la conjugación que les resulta aburrida y difícil pero muy importante a los principiantes del aprendizaje del español. No importa el orden de los verbos puestos por el alumno siempre que sus formas sean correctas. Así que estará satisfecho por su "propio" poema.

En segundo lugar los alumnos leerán en voz alta los diferentes poemas y el profesor leerá el original para poner en común la actividad.

Finalmente, se puede buscar una música que esté de moda para que sea cantable el poema. De modo que facilita la memorización de los versos y los usos de los verbos, y sobre todo, que les gusta a los alumnos.

Con los poemas se puede hacer una gran variedad de actividades además de ésta. En conclusión, la poesía es un medio maravilloso y rentable para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española. Lo importante es cómo ponerla en práctica.

BIBLIOGRAFÍA

Martín Rodríguez, P.A, Coello Mesa, A.M.(2004). Gramática y poesía: propuestas didácticas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*(Vol 16).Madrid: Ed.Madrid.

Martín, I. *Theoretical, Practical and Didactic Reasons for Using Contemporary British Poetry in the ELT Classroom*. [online]. Disponible: www.fcsh.unl.pt/deop/english_poetry_in_class.doc