



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN BULGARIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

# IV JORNADAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL

8-9 de septiembre de 2011



8-9 set.

[educacion.es](http://educacion.es)

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

[mecd.gob.es/](http://mecd.gob.es/)

Catálogo general de publicaciones oficiales:

[publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**

**Subsecretaría**

**Subdirección General de Cooperación Internacional**

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2012

**Consejería de Educación**

c/ Sheinovo 25, 1504, Sofía, Bulgaria

[www.educacion.gob.es/bulgaria](http://www.educacion.gob.es/bulgaria)

**Fecha de edición:** julio 2012

**NIPO electrónico:** 030-12-255-4

**Maquetación:** Grafimax 02 Ltd.

**Diseño:** Los propios autores

**Dirección General**

Celia Arana Rezola

**Coordinación Editorial**

José Félix Barrio Barrio

Christian Herrero Cabero

## PRESENTACIÓN

En esta publicación se recogen las ponencias que constituyeron la base de los talleres que se desarrollaron durante las IV Jornadas de Formación del Profesorado de español celebradas en la sede del Instituto Cervantes de Sofía en septiembre de 2011.

**“La juventud prefiere ser estimulada que instruida”.** Estrategias y particularidades de la enseñanza de ELE para adolescentes”. En este artículo se presentan materiales didácticos creados especialmente para motivar el estudio de una lengua extranjera, concretamente el español, entre los adolescentes, a través de diversos juegos que proporcionen un componente lúdico al aprendizaje-.

**“Lo que en la juventud- se aprende, toda la vida dura.** Los adolescentes y su aprendizaje en la clase de E/LE”. La finalidad de este artículo es facilitar herramientas, materiales, estrategias, actividades e información al profesor de E/LE para obtener resultados idóneos en la progresión de su alumnado así como posibilitarle el análisis de las dificultades que presentan los adolescentes en el aprendizaje de una segunda lengua.

¡Es hora de trabajar en equipo! Propuestas para un aprendizaje cooperativo en una clase de E/LE

La metodología cooperativa requiere de una estructura y actividades específicas de trabajo en grupo que provoquen la necesidad entre el alumnado de compartir y cooperar para manifestar sus intereses propios con los de otros miembros del grupo, y que permitan a los alumnos la realización de actividades en grupo de manera constructiva y creativa sin que ello induzca a la competitividad.

**“Las dificultades de los alumnos búlgaros en el aprendizaje del español”.** En este artículo se presentan las dificultades que se encuentra un alumno búlgaro cuando quiere aprender español en sus diversos aspectos lingüísticos, estructurales y comunicativos.

Queremos agradecer a las autoras su intervención en las Jornadas y la presentación de los artículos aquí reunidos. No dudamos de que los profesores apreciarán la calidad de los mismos y valorarán la manera en que estas aportaciones pueden contribuir a su perfeccionamiento profesional.

Celia Arana Rezola, Consejera de Educación

José Félix Barrio Barrio, Asesor Técnico

## ÍNDICE

TÍTULO DEL ARTÍCULO	AUTOR	PÁGINAS
1. <u>La juventud prefiere ser estimulada que instruida". Estrategias y particularidades de la enseñanza de ELE para adolescentes.</u>	Eleni Leontaridi & Natividad Peramos Soler	6
<u>1.1. Algunas cuestiones previas.</u>		7
<u>1.2. El aprendizaje de lenguas extranjeras en la adolescencia</u>		9
<u>1.3. Diferencias en el proceso de enseñanza de e/le a adolescentes y adultos</u>		14
<u>1.4. Procedimientos en el trabajo con adolescentes en la clase de ELE</u>		17
<u>1.5. Materiales para trabajar con adolescentes en la clase de ELE</u>		20
<u>1.6. Conclusiones</u>		32
2. <u>"Lo que en la juventud se aprende, toda la vida dura. Los adolescentes y su aprendizaje en la clase de ELE".</u>	Natividad Peramos Soler & Eleni Leontaridi	43
<u>2.1. Consideraciones previas</u>		44
<u>2.2. ¿Cómo llevar el español a una clase de ELE?</u>		45

<a href="#">2.3. Formas y modos de aprendizaje</a>		46
<a href="#">2.4. La dinámica y motivación de la clase</a>		49
<a href="#">2.5. Tareas lúdicas</a>		52
<a href="#">2.6. Conclusiones</a>		63
<b>3. <a href="#">¡Es hora de trabajar en equipo! Propuestas para un aprendizaje cooperativo en una clase de ELE</a></b>	<b>Natividad Peramos Soler &amp; Eleni Leontaridi</b>	73
<a href="#">3.1. Introducción</a>		74
<a href="#">3.2. Fundamentos teóricos: tipos de aprendizaje</a>		75
<a href="#">3.3. Aprendizaje cooperativo. Aportaciones metodológicas para la clase de ele</a>		78
<a href="#">3.4. Conclusiones</a>		83
<b>4. <a href="#">"Las dificultades de los alumnos búlgaros en el aprendizaje del español"</a></b>	<b>Milena Popova</b>	102
<a href="#">4.1. Aspectos formales</a>		104
<a href="#">4.2. Aspectos semánticos</a>		108
<a href="#">4.3. Aspectos comunicativos</a>		116
<a href="#">4.4. Conclusiones</a>		121
<a href="#">4.5. Ver presentación</a>		122

## TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:

1. "La juventud prefiere ser estimulada que instruida".  
Estrategias y particularidades de la enseñanza de ELE  
para adolescentes

**AUTOR: ELENI LEONTARIDI & NATIVIDAD  
PERAMOS SOLER**

Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia)

[Volver al índice](#)

**RESUMEN:** La enseñanza del español está en auge en todo el mundo, no obstante, en los últimos años se aprecia un interés creciente en el campo de su enseñanza hacia los más pequeños. Como consecuencia, cada vez van apareciendo más artículos y propuestas didácticas que tratan temas relacionados con el aprendizaje de lenguas en estas edades tempranas. En este artículo tras delimitar el término "adolescencia" en el mundo occidental hacemos referencia a las implicaciones educativas - tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de LE- de las características cognitivas, aquellas relacionadas con el desarrollo social y las características de personalidad de los adolescentes. Partiendo de estas premisas, presentamos materiales didácticos que pueden resultar más eficaces para la enseñanza de E/LE dirigida a un público de estudiantes adolescentes.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza/ adquisición de LE, adolescentes, características cognitivas, personalidad

**ABSTRACT:** Teaching Spanish is increasingly popular worldwide, however, in recent years there has been a growing shift of interest in younger learners' teaching. Consequently, more and more articles and teaching suggestions are appearing that address issues related to

language learning in these early ages. In this article, after defining the term 'adolescence' in the Western world, we refer to the educational implications -both in learning and teaching of FL- of cognitive characteristics, as well as of those related to social and personality characteristics of teenagers. Based on these ideas we are presenting teaching material that may turn out to be more effective in the teaching of S/FL geared to younger learners.

**KEY WORDS:** teaching / acquisition of FL, adolescents, cognitive characteristics, personality

*Asómbrose un portugués  
De ver que en su tierna infancia  
Todos los niños en Francia  
Supieran hablar francés  
Arte diabólica es,  
Dijo, torciendo el mostacho,  
Que, para hablar el gabacho,  
Un hidalgo en Portugal,  
Lo habla tarde y lo habla mal  
Y aquí lo parla un muchacho<sup>1</sup>.*

## 1. ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS

Según Jean Jaques Rousseau «*La mente del niño es una página en blanco en la que podían escribirse futuros increíbles*». La adquisición de la lengua materna por un niño es un hecho de por sí increíble. Pero, ¿podríamos decir lo mismo en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera? Está claro que el aprendizaje de una L2 sigue procesos y normas distintos -aunque no por ello menos fascinantes- a la adquisición

---

<sup>1</sup> Recogido en Fernández González & Santiago Guervós (1998: 5).

de la L1<sup>2</sup>, de la misma forma que en el caso del primero los procesos son distintos según se trate de aprendices que se encuentren en la niñez, la adolescencia o en la adultez<sup>3</sup>. En cuanto a los adolescentes, que es la edad que nos interesa para los objetivos del presente trabajo, en primer lugar, habría que definir qué entendemos por "adolescencia". Así, atendiendo al diccionario de la RAE la adolescencia es la "*edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo*". Por ello, estamos de acuerdo con Juaristi Garamendi (2009: 316) en que "*ante una definición tan vaga y variable, parece más práctico referirse a jóvenes de entre 12 y 18 años, que es, en muchos países, el período que comprende la Enseñanza Secundaria*". Sea como sea, lo que está claro es que se trata de una etapa de transición en la que el individuo ya no es niño, pero tampoco adulto. Lo interesante, no obstante, es que en realidad no se trata de una etapa biológicamente delimitada, sino más bien producto de la cultura occidental de fines del siglo XX y lo que llevamos del XXI. Según Laza (2005), los rasgos identificatorios de este tipo de adolescente occidental<sup>4</sup> vienen a contrastar el sentido de adolescencia del pasado,

---

<sup>2</sup> Sobre las etapas por las que pasa la adquisición de la primera lengua, remitimos a Yule (2004: 204-206). En todo caso, en dicho proceso se suelen distinguir la *etapa pre-lingüística* (de los 3 a 10 meses de edad), que incluye 'vocalizaciones' (hacia los 3 meses) y el 'balbuceo' (hacia los 6 meses); la *etapa holofrástica* o *etapa de una palabra* (entre los 12 y 18 meses); la "*etapa de las dos palabras*" (que suele empezar alrededor de los 20 meses) y, por último, el *habla telegráfica* (entre los 2 y 3 años).

También hay que tener en cuenta que en lo que se refiere a la adquisición de la lengua materna, se ha probado que hay un período especial, el llamado *período crítico* que va desde la infancia hasta la pubertad, durante el cual parece que el cerebro humano está más dispuesto para "recibir" y aprender una lengua. Si por las razones que sea, el niño no se expone a estímulos lingüísticos durante ese período, tendrá grandes dificultades para desarrollar su capacidad lingüística más adelante, como ha sido demostrado por casos registrados de niños salvajes o, más recientemente por el conocido caso de Genie, en los años '70. (Sobre el período crítico, véase Yule, 2004: 195-196, y Pinker, 1995: 38-39, 317-323, entre otros. El caso interesante, a la vez que verdaderamente infortunado, de Genie, queda reflejado en el documental de la Televisión Española titulado *La niña salvaje* al que se puede acceder en la red en la siguiente dirección: <http://www.youtube.com/watch?v=WQ4D5D4WtgU&feature=related>. Para más información sobre este caso véase Curtiss, 1977; como también la transcripción del programa "Secret of the Wild Child...", 1997).

<sup>3</sup> Sobre cuestiones relacionadas con el parámetro de la edad en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, consúltese Martín Martín (2004: 275-278); Harley (1986); Snow (1983); Scarcella & Higa (1982).

<sup>4</sup> Por ejemplo, la dependencia/ convivencia con los padres, la pertenencia a una cultura propia con sus hábitos, modas, estilos de vida y valores distintivos, su inclusión aún en el sistema escolar o



pues en la antigüedad y hasta aproximadamente el siglo XIX, los niños se incorporaban al mundo laboral entre los 7 años y el comienzo de la pubertad<sup>5</sup>, siendo poquísimos los que estudiaban por encima de los 10-12 años, lo cual significa que *"no existía una cultura adolescente como en la actualidad, ni la adolescencia era vista como una etapa particular del desarrollo"*. No obstante, con la industrialización, a finales del siglo XIX, empiezan a ser importantes en el Occidente los estudios y la formación en general para importantes masas de la población, de manera que desde entonces esta situación se consolidó, lo que, a su vez, permitió el surgimiento de la etapa adolescente tal como la conocemos en la actualidad, con sus propios hábitos y problemas<sup>6</sup>. Es esta etapa de la vida humana de la que nos vamos a ocupar en este trabajo, para examinar las particularidades que hay que tener en cuenta a la hora de enfrentarnos al reto de la enseñanza de una lengua extranjera.

## 2. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ADOLESCENCIA

Antes de entrar en detalle en el tema del aprendizaje de lenguas extranjeras en la etapa que nos interesa, es decir, la adolescencia, habría que dejar claro que cuando hablamos de *aprendizaje* nos referimos a un *"proceso consciente de acumulación de conocimiento del vocabulario y gramática de una lengua"* que es distinto, tanto en cuanto a sus características como a su resultado, de la *adquisición* -de la, normalmente, lengua materna- que a su vez describe el *"desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua utilizándola con*

---

algún contexto de aprendizaje profesional, y el hecho de que los que no estudian se ponen a buscar un empleo estable.

<sup>5</sup> Etapa que se sitúa entre los 12 y 13 años para los chicos y los 10-11 años para las chicas.

<sup>6</sup> En relación con este punto, también debemos señalar que el término 'adolescencia' no se debe identificar con el de 'pubertad', pues con el segundo hacemos referencia al *período biológico* durante el cual tiene lugar todo un conjunto de cambios físicos (de los 12/13 a los 16/18 años en el caso de los chicos y de los 10/11 a los 14/16 años para las chicas) que en la segunda década de la vida transforma al cuerpo infantil en adulto, dotado entre otras cosas por la capacidad para la reproducción. Al contrario, por 'adolescencia', se entiende el *período psicosociológico* que se caracteriza por la transición de la infancia a la adultez que además puede prolongarse varios años. Dicho de otra forma *"la pubertad es un fenómeno que afecta a todos los seres humanos, de todas las culturas, mientras que la adolescencia, no es necesariamente universal ni tiene las mismas características en todos los contextos culturales"* (Laza, 2005).

*naturalidad en las situaciones comunicativas*" (Yule, 2004: 219)<sup>7</sup>. Sea como sea, tal vez debido a la hipótesis de existencia del *período crítico* -al que nos hemos referido anteriormente- para la adquisición de la L1, hay muchos profesionales que se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras que creen que los niños aventajan a los adolescentes y adultos como aprendices de LE/L2. No obstante, los estudios realizados en este campo y la propia evidencia empírica, no corroboran esta hipótesis (cfr. Ellis, 1986; Scarcella & Higa, 1982; Snow, 1987), pues los adolescentes aunque en determinados ámbitos parecen afrontar más problemas que los niños, en otros campos los aventajan<sup>8</sup>. Por ello, estamos de acuerdo con González (1991), en que tal vez debamos buscar las razones de este desempeño diferencial en las características psicológicas de los adolescentes.

En primer lugar, en relación con las características cognitivas de los adolescentes, como es su pensamiento, hay que decir que los adolescentes (igual que los adultos), cuando se enfrentan a un problema

---

<sup>7</sup> Martín Martín (2004: 261) explica al respecto: *"Aunque frecuentemente utilizados de forma indistinta, los términos aprendizaje y adquisición tienen significados diferentes en su origen. El vocablo adquisición se reserva para la lengua materna (L1); todas las demás lenguas (L2) se aprenden, no se adquieren. [...] El término aprendizaje, suele implicar, por su parte, el estudio formal de la L2, generalmente en el aula, con profesor, explicaciones gramaticales, ejercicios de conocimiento explícito de la lengua, simulación de situaciones para fomentar el diálogo en L2, etc."*. Para más información sobre esta problemática, consúltese Martín Martín (2004); Yule (2004: 200-217 y 218-231); Fernández González (2003); Fernández González & Santiago Guervós (1998a y 1998b).

<sup>8</sup> Por ejemplo, en primer lugar, se ha demostrado que los adolescentes -en comparación con los niños- dominan de forma más rápida y eficaz la morfología, la sintaxis y el léxico de una L2. Por otra parte, los niños parecen tener ventaja en algunos aspectos de las habilidades comunicativas orales más contextualizadas. No obstante, en ambos casos, las diferencias acaban desapareciendo con el paso del tiempo. A su vez, los adolescentes, son mejores negociadores en la interacción en la L2, quizá porque desarrollan estrategias para comprender mejor el discurso de su interlocutor. En cuanto a la pronunciación, una pronunciación parecida a la nativa parece ser más fácil de conseguir por los aprendices más pequeños que los adultos, pero en todo caso las diferencias se aprecian en términos relativos; se dan casos, tanto de adultos que consiguen un acento muy similar al de los nativos, como de niños que nunca lo alcanzan (González, 1991).

A su vez, Martín Martín (2004: 281) señala al respecto: *"El aprendizaje de una L2 por parte de un adulto presenta rasgos que lo hacen muy distinto de la adquisición de la L1 del niño; sin embargo, paradójicamente, las teorías sobre la adquisición de la lengua materna se han utilizado en buena medida para comprender los procesos de aprendizaje de una L2. El conocimiento del adulto -lingüístico y de otro tipo- y su edad, con la consiguiente pérdida de plasticidad cerebral, son factores suficientes para explicar las diferencias entre ambos aprendizajes, si bien en contextos muy ricos en input, puede producirse aprendizaje de L2 que sigue pautas similares a las de la adquisición de L1"*.

"son capaces de tener en cuenta no sólo los datos presentes sino también los potenciales o posibles [...], de considerar la realidad como parte de un aspecto más amplio de posibilidades que pueden existir" (González, 1991). Como resultado, ante un problema (lingüístico o no), son capaces de analizar las distintas variables que pueden estar incidiendo y, por ello, formular y probar de forma sistemática diversas hipótesis. Y es justo debido a su reflexión consciente y la creación de hipótesis sobre la nueva lengua donde se debe el rápido progreso de los adolescentes en la morfosintaxis de la L2. Este es un hecho importante de recordar pues, los profesores pueden sacar partido del mismo mediante el diseño de tareas de reflexión acerca de la L2, lo cual afianza la autonomía del aprendizaje y consolida los nuevos conocimientos adquiridos.

En segundo lugar, en lo que respecta el desarrollo de la memoria, no es que en la adolescencia se incremente la cantidad de información que uno es capaz de almacenar -como a veces se cree-, sino que más bien aumenta el uso de estrategias de memorización cada vez más adaptadas a la cantidad y tipo de información que hay que recordar. Así, los adolescentes cada vez conocen mejor tanto los procedimientos que deben desarrollar para recordar algo a largo plazo, como las dificultades que conlleva la memorización de ciertas materias. Esta mayor conciencia de su propia memoria y de sus posibilidades de uso se complementa por el conocimiento, cada vez más rico y complejo, del mundo que tienen los adolescentes, y por ello, es posible asimilar mejor la nueva información. Como resultado, estos avances en memoria son responsables por el hecho de que los adolescentes son los que mejor y más rápido aprenden el vocabulario de L2. Estamos de acuerdo, pues, con González (1991) en que los profesores debemos aprovechar esta capacidad mediante el diseño de actividades que ayudan la consolidación y recuerdo a largo plazo del nuevo léxico aprendido y con ello, evidentemente, no nos referimos a actividades de mera repetición o creación de listas de palabras -a menudo, irrelevantes entre sí.

Igualmente importante es el hecho de que en la adolescencia se desarrollan aún más las habilidades metacognitivas. El término *metacognición* se refiere tanto al conocimiento y comprensión de nuestros propios procesos y productos cognitivos, como a la capacidad

de intervenir, regularlos y planificarlos<sup>9</sup>. Otras habilidades metacognitivas que desempeñan un papel importante en el aprendizaje de L2 y que están más desarrolladas en los adolescentes que en los niños son la capacidad para evaluar hasta qué punto se ha comprendido ("metacompreensión") o se ha aprendido algo ("metaaprendizaje"). Dichas habilidades de metacompreensión de los adolescentes explican su mejor capacidad para la negociación en la interacción. Así los adolescentes son capaces de analizar lo que han comprendido o no en la L2 y de hacer preguntas, pedir repetir el discurso, etc.; como resultado, los profesores pueden adecuar mejor el discurso al nivel de comprensión de los estudiantes, con lo que éstos reciben un *input* más adaptado. Desde el punto de vista de los aprendientes, por otra parte, los adolescentes serán más capaces que los niños de autoevaluar si han conseguido los resultados deseados, y, en caso negativo analizar si la estrategia de aprendizaje fue correcta, y modificarla si fuese necesario. Como acertadamente señala González (1991), de esta circunstancia los profesores pueden sacar partido implicando más a los estudiantes "*en el diseño de su propio proceso de aprendizaje*", eligiendo y realizando cada vez para cada grupo-meta el tipo de actividades más adecuado a su ritmo y necesidades<sup>10</sup>.

En cuanto al desarrollo psicosocial y de la personalidad adolescente se puede señalar que:

Los adolescentes están profundamente implicados en la construcción de una identidad organizada, estable y coherente, que les permita sentirse satisfechos consigo mismo al tiempo que lograr la aceptación social. Es por ello que en estos años los adolescentes se muestran

---

<sup>9</sup> Es bastante ilustrativa la explicación de Cazden (1976: 603, recogido en Perales Ugarte 2004: 329): "*Existe un importante aspecto de nuestras capacidades singulares como seres humanos. Y es que no sólo actuamos. También podemos reflexionar sobre nuestras actuaciones. No sólo podemos aprender y utilizar la lengua, también somos capaces de considerarla como objeto de nuestros análisis y observaciones. La conciencia metalingüística, la capacidad de hacer opacas las formas lingüísticas y considerarlas en sí mismas, es un caso especial del uso de la lengua, que requiere, a su vez, habilidades cognitivas especiales y que parece más difícil de adquirir y universalmente menos difundido que las destrezas de la comprensión auditiva o del habla*".

<sup>10</sup> Sobre el tema de los metaconocimientos y su relación con el aprendizaje escolar/universitario, véase Sáiz, Flores & Román (2010) y Moreno (1985, 1989).

extremadamente conscientes de sí mismos, [...] y obsesionados por la opinión que de ellos puedan formarse los otros. (González, 1991)

Para enfrentarse a la inseguridad que les provoca la indefinición y el miedo al ridículo desarrollan distintos mecanismos como sobreidentificarse con alguna persona o personaje admirado o adoptar una "identidad grupal". A su vez, dicha persecución de una definición personal satisfactoria, es la razón por la que se interesan por todo tipo de culturas e ideologías, por los distintos sistemas de valores, por las grandes causas. Este exceso de conciencia de sí mismos cohibe a los adolescentes mostrarse espontáneos en situaciones que les puedan parecer ridículas, como una pequeña representación teatral en la L2, cosa que no debe olvidar el profesor de LE. Sin embargo, al contrario, se puede aprovechar su idealismo y cuestionamiento de lo establecido para abordar temas de discusión que llamarían la atención de la clase, entre ellos temas relacionados con el análisis de la cultura-meta, etc.

Por último, la característica más llamativa del desarrollo social de la adolescencia es la pérdida de influencia de los adultos significativos hasta entonces, por lo que padres y profesores son profundamente discutidos; el adolescente ya no asume sus opiniones como buenas por definición, y espera que sus propias opiniones y deseos sean tenidos en cuenta. Asimismo, el grupo de amigos va asumiendo una importancia creciente, constituyendo un fuerte apoyo afectivo y lugar de aprendizaje de nuevos modelos de comportamiento, etc. De este desarrollo social, es posible sacar partido en la clase de LE mediante la organización de actividades de diálogo que además ofrecen oportunidad a todos los alumnos de intervenir en la interacción. Por otra parte, según González (1991) los estudiantes podrán "*efectuar juicios lingüísticos acerca de la corrección de sus propias producciones*" pero también de aquellas de sus compañeros, aprender de las estrategias de aprendizaje de otros, etc.

De todo lo anteriormente mencionado queda patente que el perfil psicológico de los adolescentes está estrechamente relacionado con las características que estos presentan a la hora de aprender una L2, entendiéndose como tales su forma de pensar, el desarrollo de su

memoria y de sus habilidades metacognitivas, como también su desarrollo social y psicosocial<sup>11</sup>; todos estos factores deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar, de forma más eficaz, las clases de español dirigidas a este público.

### 3. DIFERENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE ELE A ADOLESCENTES Y ADULTOS

Antes de pasar a ver qué procedimientos y estrategias podemos usar a la hora de trabajar con adolescentes en una clase de E/LE, es importante detenernos por un momento en las diferencias que presenta el aprendizaje de la LE entre adolescentes y adultos<sup>12</sup>. Dichas diferencias se podrían resumir brevemente en cuatro grandes campos, según se registran divergencias en a) lo que les dificulta, b) lo que necesitan, c) la forma con la que aprenden, y d) las estrategias que usan para ello.

Empezando por las dificultades, podríamos mencionar la falta de interés que puedan demostrar los estudiantes adolescentes ante determinados contenidos o materiales, como también su tendencia a actitudes rebeldes. Por otra parte, especialmente en casos en los que la enseñanza se sitúa en el marco de la educación secundaria, la tarea del profesor se obstaculiza frecuentemente por el hecho de tener que trabajar con grupos numerosos, y sin tener a su disposición ni mucho tiempo para ello ni muchos recursos y materiales. En un entorno así, el mantenimiento de la disciplina, a veces, puede constituir todo un reto,

---

<sup>11</sup> Laza (2005) coincide con González (1991) en que dicha identidad de naturaleza psicosocial del adolescente contiene importantes elementos de naturaleza cognitiva dado que los adolescentes se auto-observan, se auto-juzgan y se comparan con los demás a la luz de cómo son percibidos y juzgados por los últimos. No obstante, como señala el autor, aunque todos estos juicios no siempre son conscientes sino que pueden permanecer implícitos, *"son juicios con inevitables connotaciones afectivas, que dan lugar en el adolescente a una identidad exaltada y dolorosa, pero nunca afectivamente neutra"*.

<sup>12</sup> El factor de la edad, hasta prácticamente hace poco, no se tenía tanto en consideración en lo que se refiere a la labor editorial de E/LE. Es significativo de ello lo que comenta Siguán (recogido en Perales Ugarte 2004: 338) al respecto: *"Así quienes publican esos atractivos métodos comunicativos los venden en muchos países. Omiten cualquier referencia a la L1 del alumno y también prescinden de la edad del mismo. Todo ello con el fin de llegar al mayor número de cliente, en el mayor número de países. Pero quien prepara un método para los alumnos de una edad y L1 determinadas debe tener esos factores en cuenta"*.

dado que los adolescentes se cansan y se distraen fácilmente, a veces incluso quizá porque se les pide llevar a cabo actividades relacionadas con nociones del mundo adulto que puede que no entiendan muy bien todavía. Asimismo, también pueden verse desanimados debido al hecho de estar sujetos a un sistema de evaluación un tanto estereotipado.

Por otro lado, aparte de las diferencias que acabamos de mencionar, no hay que olvidar que los adolescentes no estudian una LE por necesidad de 'sobrevivir' en situaciones reales (como un adulto emigrante por ejemplo) ni porque sea un conocimiento que necesiten en su empleo, etc. En otras palabras, no suelen tener objetivos claramente marcados<sup>13</sup> ni estudian de forma voluntaria e independiente sino por motivación externa, porque se les pide que lo hagan dentro del marco escolar.

En cuanto a su estilo de aprendizaje, siguiendo a Barroso (2004: 62) podemos destacar el hecho de que los adolescentes, frente a los adultos<sup>14</sup>, necesitan un aprendizaje más dinámico y ágil y se ven atraídos mucho por las imágenes, el mundo de las nuevas tecnologías, etc. Por otra parte, dado que el mundo de los adultos les sigue siendo ajeno en muchos sentidos, presentan cierta ingenuidad en sus argumentos y opiniones, a la vez que no profundizan tanto en los temas<sup>15</sup>.

Por último, las *estrategias de aprendizaje* engloban todo lo siguiente, según Fernández López (2004a: 412):

---

<sup>13</sup> Rodríguez Lifante (2011 [2010]: 64-65), señala al respecto "*lo que les motiva varía en función de la edad y, si lo pensamos detenidamente, es lógico que la mayoría de estudiantes adolescentes no tenga al aprender una L2 unos objetivos nítidamente marcados. Es mas, las decisiones que estos toman están basadas en gustos y preferencias de la vida cotidiana que les envuelve: esto es, la música, los amigos, la televisión, Internet, los viajes, etc.*"

<sup>14</sup> De la misma forma, si contrastamos el estilo del aprendizaje de los adolescentes frente a los niños, vemos que los primeros, por tener la sensación de ser adultos, rechazan cualquier cosa que les parece infantil y son más competitivos. Tienen la sensación de ser diferentes, lo que les lleva a desarrollar actitudes rebeldes, a la vez que buscan centros de interés fuera de la familia. Asimismo, demuestran mayor madurez intelectual que los niños, por lo cual pueden leer textos largos, analizar, sintetizar, etc. Igualmente, presentan mayor capacidad de autonomía y de tomar responsabilidades (Barroso, 2004: 61-62).

<sup>15</sup> Sobre cuestiones relacionadas con los distintos estilos de aprendizaje, consúltense por ejemplo, Allueva Torres & Bueno García (2011); Baus Roset (2008); Terrádez Gurrea (2007a, 2007b); Cabrera Albert & Fariñas León (2005); Villanueva & Navarro (1997); Vygotski (1996); Alonso, Gallego Gil & Honey (1994); Curry (1987).

Operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación<sup>16</sup>.

Desde esta perspectiva y en relación con las estrategias que adoptan los adolescentes a la hora de asimilar y trabajar con contenidos presentados en una clase de LE, hay que tener en cuenta que ya tienen la capacidad de captar el significado del mensaje sin que les sea necesario entender cada una de las palabras. Son creativos a la hora de usar las formas gramaticales pero también a la hora de enfrentarse a distintos conceptos. En cuanto al vocabulario de la LE, los adolescentes poseen gran facilidad para usar creativamente un lenguaje limitado, no obstante, son capaces de inventarse palabras nuevas o crear palabras por analogía (Barroso, 2004: 61)<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Según la misma autora (Fernández López 2004a: 413) el conocimiento de las estrategias de aprendizaje constituye la base de un aprendizaje más eficaz y personalizado, que cuenta con la participación protagonista y activa del alumno, a la vez que posibilita:

- *Conocer mejor cómo aprende el alumno para facilitar ese proceso.*
- *Potenciar las estrategias más rentables para favorecer el aprendizaje.*
- *Desarrollar la responsabilidad y autonomía, el aprender a aprender, para lograr tomar conciencia de la importancia y trascendencia de todo ese trabajo y así hacer posible la libertad y el derecho a aprender durante toda la vida.*

Sobre la noción de la competencia estratégica del aprendiz y un repaso de las contribuciones de varios autores (entre ellas las de Canale & Swain y Bachman, que constituyen trabajos de referencia sobre la competencia estratégica vista como componente de la competencia comunicativa) en relación con el tema de las estrategias de aprendizaje, consúltese Fernández López (2004b).

<sup>17</sup> Por razones de espacio no es posible ofrecer una enumeración detallada de las distintas estrategias de aprendizaje. Para una presentación de las tipologías más significativas de estrategias universales propias del proceso de aprendizaje, de especialistas como Selinker, McLaughlin, Bialystok, Ellis, Faerch & Kasper, consúltese Fernández López (2004a: 420-421). No obstante, nos parece oportuno traer a colación, a modo de resumen, lo que se recoge en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) en relación con las estrategias (que se concibe como término que va unido al aprendizaje de las actividades comunicativas), dado que dicho documento constituye punto de partida y de contraste para los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa, a la vez que se está convirtiendo en un libro de consulta generalizada: "[Las estrategias] son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibra sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de



#### 4. PROCEDIMIENTOS EN EL TRABAJO CON ADOLESCENTES EN LA CLASE DE ELE

De todo lo expuesto hasta ahora, y especialmente por el hecho de que los adolescentes suelen aprender español por razones de motivación externa<sup>18</sup>, queda patente la necesidad de adoptar una forma de enseñanza que despierte la curiosidad del alumnado, a la vez que el material usado resulte atractivo, pues la curiosidad es uno de los motivos intrínsecos de las ganas de aprender. Dicho en otras palabras, el aprendizaje exitoso del estudiante se debe, en gran medida, a su motivación. Por ello, estamos de acuerdo con Yule (2004: 224) en que:

Aquellos [alumnos de LE] que han tenido más éxito son los que están más motivados. [...]. Un entorno en el que se anime a aprender, debería ser, por consiguiente, más útil que uno en el que sólo se remarquen los errores y las correcciones<sup>19</sup>. Además, el estudiante que está dispuesto a hacer suposiciones, que se arriesga cometiendo errores y que intenta comunicarse en la L2, tenderá, dada la oportunidad, a obtener mejores resultados.

El tema de la motivación en el campo de la adquisición de la L2 surgió en la década de los '50 por estudiosos como Lambert (1955) que se interesaron en estudiar la intuición -hasta aquel momento especulativa- de que el desarrollo del bilingüismo de un alumno se afecta por su grado de compromiso emocional en el aprendizaje de la L2. Desde esta perspectiva, Lorenzo Bergillos (2004: 319-322) propone una serie de macroestrategias que pueden adoptar los profesores de L2, para aumentar la motivación de sus alumnos entre las cuales destacamos la de "*crear una atmósfera relajada en el aula*"<sup>20</sup>. A nuestro modo de ver,

---

*estrategias de comunicación, en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan"* (Consejo de Europa, 2002:60).

<sup>18</sup> Al menos este es el caso de Grecia de donde proviene nuestra experiencia docente.

<sup>19</sup> Acerca de ciertas consideraciones sobre la corrección del error y la evaluación en el proceso de aprendizaje de la L2 y/o E/LE, remitimos al lector interesado a los trabajos de Parrondo Rodríguez (2004), J. & A. Eguluz Pacheco (2004) y Rigamonti (1998), como también al monográfico Nº 55 (*La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera*) de la revista *Carabela* (2004). Para una aproximación bibliográfica al tema de la evaluación en la enseñanza de L2, consúltese Larrañaga Domínguez (2004).

<sup>20</sup> Otras macroestrategias motivacionales implican consideraciones como: a) Hacer las clases interesantes; b) Transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de la enseñanza por parte del profesor; c) Presentar las actividades de forma ordenada, con objetivos

lograr que los alumnos se sientan menos desinhibidos y que se relajen en clase, está estrechamente relacionado con hacerles sentir que, de alguna forma, se disminuya la formalidad del contexto educativo, y qué mejor manera de conseguir esto que echar mano del componente lúdico que pueda incidir en la enseñanza de L2<sup>21</sup>. Naturalmente, con esto, no pretendemos *"convertir la clase de E/LE en un gran juego"* ni que *"tengamos que sacar de la cartera, a modo de prestidigitadores, juego tras juego, pero, ¿por qué no convertir nuestra forma de introducir la información en algo divertido?"* (Moreno García: 2004). Dicho de otra forma, el profesor debe ser creativo, pues de esta forma transforma sus clases en un ambiente animado y 'contagia' su entusiasmo a los alumnos.

Queda claro pues, que la motivación es una razón de peso para llevar actividades menos tradicionales a clase, especialmente a la clase de adolescentes, mas no debemos caer en el error de presentar estos materiales como objetos aislados, con el único fin de conseguir propósitos lingüísticos, culturales o discursivos. Como señala Coloma Maestre (2003: 231), *"tenemos la oportunidad de encauzar todo este aprendizaje para que nuestros alumnos se conviertan en verdaderos lectores en lengua española"*, que muestren una actitud más positiva hacia el aprendizaje, que desarrollen habilidades que pueden relacionar con diversos aspectos de sus propias vidas, lo que puede contribuir, en gran medida, a su autonomía como aprendices de LE<sup>22</sup>. Sea como sea, no hay que perder de vista que no hay 'recetas mágicas', pues cada docente tiene que decidir qué materiales y actividades son más apropiados para

---

definidos y graduados a los niveles de los alumnos; d) Promover la autonomía en el aprendizaje; e) Familiarizar a los alumnos con la cultura de la L2 (Lorenzo Bergillos 2004: 319-322).

<sup>21</sup> En relación con este tema, consúltese el monográfico Nº 41 (*Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*) de la revista *Carabela* (1997). Sobre actividades lúdicas que pueden dar muy buenos resultados en la clase de E/LE para adolescentes, se pueden consultar -entre otros- los trabajos de Leontaridi & Peramos (2011); Peramos & Leontaridi (2011); Leontaridi, Peramos & Ruiz (2010); Daré Vargas, Salino Ramos Lopes, Zorzo-Veloso (2009); Leontaridi, Ruiz & Peramos (2009); Leontaridi (2008); Érotas, Leontaridi & Sigala (2008 y 2006); Ruiz, Leontaridi & Peramos (2007); Leontaridi & Sigala (2005); Moreno García *et al.* (2005); Sánchez Pérez & Fernández (2004); Fernández González (2002); Sánchez Benito & Sanz Oberberger (1999); Iglesias Casal & Prieto Grande (1998); Prange & Pichardo Castro (1997); Santiago Guervós & Fernández González (1997); González Sainz (1994) y Palencia (1990).

<sup>22</sup> En relación con el tema de la autonomía del aprendiz de LE véase Consejo de Europa (2002: 140-143).

su alumnado, en función de las necesidades, los intereses y el nivel de sus alumnos, así como de los suyos propios<sup>23</sup>.

Ahora bien, teniendo en cuenta las características de los adolescentes, y para aprovechar su habilidad lingüística creativa, Barroso (2004: 62) opina que es necesario que el profesor les proporcione a los alumnos situaciones en las que, por un lado, sea tan grande el deseo de comunicarse que les obligue a expresarse de alguna forma u otra, y por otro, que el *input* ofrecido por el docente les sirva de estímulo para crear enunciados de forma activa y no limitarse en una mera repetición. Para ello, el autor (2004: 63) propone los siguientes procedimientos en el trabajo con adolescentes:

- Elección de temas acorde con el público meta.
- Lecciones cortas y de una progresión ágil.
- Actividades lúdicas pero evitando la apariencia de infantil.
- Actividades que tengan un resultado a medio plazo.
- Comprometiendo al grupo en actividades que tengan una implicación en toda la clase y puedan dar un resultado concreto.
- Usos de imágenes y medios atractivos.
- Progresión clara y rigurosa.
- Técnicas de enseñanza y una forma de llevar la clase que permita al profesor:
  - o Mantener la disciplina y el rigor necesario.
  - o Fomentar la integración del grupo.
  - o La formación del estudiante como miembro de la sociedad.
  - o El desarrollo de las habilidades y conocimientos de español exigibles al nivel en que estén.

---

<sup>23</sup> Como acertadamente señala Coloma Maestre (2003: 230) hay un enorme abanico de posibilidades como *"Partir de lo lúdico, jugar con rimas sencillas, apoyarse en dibujos (literatura infantil), música y texto, imágenes y texto, etc. Las posibilidades pueden ser infinitas..."*.

## 5. MATERIALES PARA TRABAJAR CON ADOLESCENTES EN LA CLASE DE ELE

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, pasemos a continuación a presentar brevemente, a modo de ejemplo, una tipología de actividades que podrían ser usadas en una clase de adolescentes para hacer la enseñanza de ELE más amena.

En primer lugar, en relación con las estrategias de enseñanza que podamos adoptar como profesores, es importante elegir materiales cuya temática resulte interesante para la edad joven de nuestros alumnos. Tales serían actividades que tratasen temas como la amistad, la escuela, las vacaciones, el tiempo libre, la música, los deportes, las aficiones y actividades extraescolares, la televisión y el mundo de los famosos, Internet y el mundo de las nuevas tecnologías, la moda y la apariencia física, etc.

En segundo lugar, también es importante emplear actividades cortas, rápidas y lúdicas, que impliquen, si es posible, imágenes y que resulten visualmente atractivas. Por ejemplo, para repasar o introducir vocabulario relacionado con ciertos campos semánticos, se pueden usar juegos como *El ahorcado*, *cadena de palabras*, *dominó de palabras*, *sopas de letras*, etc. Todos estos juegos, se pueden llevar a clase de forma tradicional coordinados por el profesor, en formato de papel o en la pizarra (en caso de que no vengan ya incluidos en el manual usado en clase), se pueden jugar en línea (tanto en clase como en casa), o incluso se pueden ser preparados en línea por el profesor y ser jugados por los alumnos posteriormente en papel. Internet es una fuente inagotable de materiales, y constituye un espacio en el que se pueden practicar todas las destrezas lingüísticas con muy buenos resultados.

Así, por ejemplo, **el ahorcado** se puede jugar en multitud de sitios<sup>24</sup> e incluso sobre campos semánticos concretos (como pueden ser las profesiones, las actividades de ocio, etc.) y distintos niveles de competencia (nivel intermedio, avanzado, etc.).

La **cadena de palabras** que se puede jugar de forma oral o escrita, consiste en ir creando una serie de palabras en la que cada elemento comience igual que la última sílaba o letra de la palabra anterior, por ejemplo: *que-so, so-pa, pa-to, to-ma-te, te-léfono, etc.*



[http://www.ver-taal.com/voc\\_profesiones\\_hangman.htm](http://www.ver-taal.com/voc_profesiones_hangman.htm)

<sup>24</sup> Por ejemplo en: <http://www.ver-taal.com/vocabulario.htm>, <http://www.minijuegos.com/Mini-Ahorcado/1688>, <http://www.analitica.com/va/entretenimiento/juegos/ahorcado.asp>, [http://www.dibujosparapintar.com/juegos\\_ed\\_ahorcado.html#](http://www.dibujosparapintar.com/juegos_ed_ahorcado.html#).

Otro juego para afianzar el vocabulario adquirido es el **dominó de palabras** que consiste en relacionar imágenes recortadas con las palabras que describen cada una de ellas. Es un juego que a veces ya acompaña a manuales de LE como material complementario, no obstante, también es fácil de preparar en la red, o mediante imágenes extraídas de revistas, etc. Da mejores resultados cuando los términos buscados pertenecen al mismo campo semántico, como es el caso de 'las frutas' en el ejemplo que vemos a la derecha.

DOMINÓ: LAS FRUTAS

	LA NECTARINA
	EL MELOCOTÓN
	LA SANDÍA
	LAS MANDARINAS

DOMINÓ: LAS FRUTAS

	EL MELÓN
	LA NARANJA
	LAS UVAS
	LAS MORAS

[https://docs.google.com/file/d/OBwd9pONip\\_hu0ZWQwZWRkNDQ+NjQ5ZC00MmY4LTgwMmQ+Njk3ODA5ODJiMzIz/edit?pli=1](https://docs.google.com/file/d/OBwd9pONip_hu0ZWQwZWRkNDQ+NjQ5ZC00MmY4LTgwMmQ+Njk3ODA5ODJiMzIz/edit?pli=1)

La **sopa de letras** es uno de los juegos lingüísticos más conocidos. El juego consiste en descubrir un número determinado de palabras enlazando letras de forma horizontal, vertical o diagonal y en cualquier sentido. En Internet hay multitud de páginas especializadas en las que

### Crea tu propia Sopa de Letras Online



Título

Columnas

Filas

Palabras  +

Trampas  +

se pueden encontrar sopas de letras ya preparadas, de distintos niveles de dificultad aunque no siempre sobre campos semánticos concretos<sup>25</sup>. Para este último, resultan muy útiles los generadores de sopas de letras en línea<sup>26</sup>, con los que el profesor puede crear sus propias sopas de letras fácilmente, simplemente escribiendo las palabras que desee introducir o repasar, configurando las opciones relacionadas con el número de términos incluidos, número de columnas y filas, incluyendo -si así se desea- palabras trampa, etc. Las sopas de letras generadas se pueden luego imprimir y llevar a clase en papel, o jugar con ellas directamente en línea.

<http://deckerix.com/modulos/juegos/sopadeletras/>

<sup>25</sup> Juegos de sopas de letras en español están disponibles en muchas páginas de Internet, como por ejemplo en: <http://www.sopasletras.com/>, <http://www.jugarconjuegos.com/juegos%20educativos/JUEGO%20SOPA%20DE%20LETRAS.htm>, <http://www.sopadeletras.net/>, <http://www.ocioyweb.com/pasatiempos/sopa/sopas.htm>.

<sup>26</sup> Como por ejemplo: <http://deckerix.com/modulos/juegos/sopadeletras/>, <http://www.genempire.com/generador-sopa-de-letras>, [http://www.edhelper.com/Spanish\\_word\\_search.htm](http://www.edhelper.com/Spanish_word_search.htm).

Una alternativa menos conocida para trabajar el vocabulario -aunque necesariamente, en este caso, de forma electrónica- es jugando al **Wordgrid**, que es un sencillo programa que se puede descargar de forma gratuita<sup>27</sup> y cuyo objetivo es intentar formar palabras en el idioma deseado. Es una especie de mezcla entre el *Scrabble* y una sopa de letras y consiste en ir formando palabras con las letras adyacentes, cuanto más largas mejor, y cada letra utilizada tiene una puntuación. Es más difícil de lo que parece, por tener que usar siempre casillas que estén juntas. Para facilitar un poco las cosas, se pueden reordenar las fichas en cualquier momento (pulsando el botón *shuffle*). El programa inicial viene cargado con un diccionario inglés pero es posible descargar<sup>28</sup> diccionarios en muchos idiomas, entre ellos en español, y otros especializados (vocabulario técnico, legal, etc.).



<http://www.momsoftco.com/download.htm>

<sup>27</sup> De este enlace: <http://www.momsoftco.com/download.htm>.

<sup>28</sup> A través de esta página: <http://www.addictivesoftware.com/addict3/dicts-extern.htm>.



En lo que se refiere a actividades lúcidas, cortas y rápidas, el vocabulario parece ser el campo que más alternativas puede ofrecer. En el sitio *ver-taal* (<http://www.ver-taal.com/>) uno puede encontrar interesantes ejercicios de vocabulario interactivos ordenados por actividades de vocabulario temático<sup>29</sup>, problemas léxicos<sup>30</sup>, crucigramas<sup>31</sup> y juegos del ahorcado<sup>32</sup>.

A la derecha por ejemplo, vemos una de las modalidades con las que se trabaja vocabulario temático relacionado con los productos lácteos, en la que se pide al alumno seleccionar de un menú desplegable el término que describe cada foto. También es posible trabajar el mismo grupo de palabras en forma de juego del ahorcado, o teniendo que ordenar las letras o teniendo que escuchar y comprender, según se pulse el símbolo correspondiente a la derecha de la palabra "borrar".

[http://www.ver-taal.com/voc\\_comida8.htm](http://www.ver-taal.com/voc_comida8.htm)

<sup>29</sup> Para distintos niveles (y que incluye además audiciones) y con gran variedad de actividades sobre los siguientes campos semánticos: la casa, el cuerpo y la salud, los animales, la comida, la ropa, la familia, el transporte, el ocio, el trabajo, el mundo vegetal, el Mundo, la ciudad.

<sup>30</sup> Para nivel intermedio y avanzado, sobre todo para palabras parónimas (palabras muy parecidas) y parejas de palabras.

<sup>31</sup> Sobre los siguientes temas: la familia, la ropa, el coche, los días y los meses, colores, sustantivos, verbos, adjetivos, cualidades, la droga, los alimentos, las partes del cuerpo, tiendas y edificios públicos, la Justicia, descripción de una persona, enfermedades y molestias físicas.

<sup>32</sup> Ordenados por los siguientes campos semánticos: la casa, los animales, la comida, la bicicleta, el coche, la ropa, el deporte, los instrumentos musicales, actividades de ocio, las profesiones, las herramientas, el aseo personal, el mundo vegetal, el tráfico, medicamentos y material médico.



Asimismo, tal como vimos en el caso de la sopa de letras, existen aplicaciones descargables para la creación de crucigramas<sup>34</sup> o generadores de crucigramas en línea<sup>35</sup> con los que el profesor puede crear sus propios crucigramas en español (por ejemplo en formato PDF para repartir en clase o incluso cargarlo en un servidor en línea), introduciendo las palabras deseadas, con o sin las pistas correspondientes (incluso se puede usar la herramienta de vocabulario para que las pistas se escojan de forma automática). Sin duda se trata de una forma muy interesante para repasar contenidos lingüísticos, que resulta atractiva tanto a los estudiantes, a la hora de resolverlo como al profesor a la hora de crearlo.

Por otra parte, otra estrategia que puede adoptar el profesor de ELE para sacar mayor partido en la clase de lengua con un público adolescente, es emplear imágenes y en general medios atractivos, como cartulinas, pósteres, pero también música, fragmentos radiofónicos o televisivos, etc.



En relación con las imágenes, con frecuencia, una de las típicas actividades en la clase de lengua (como también en los sistemas de evaluación lingüística como los DELE) es la descripción y comentario de alguna imagen, cuadro, foto, gráfico o estadística. Una forma alternativa y desde luego, menos aburrida de hacerlo es encontrar imágenes raras y divertidas mediante las cuales los estudiantes desarrollan su capacidad, a la vez que creatividad, a la hora de describir. Aparte de las revistas y los medios en papel tradicionales de los que puede echar mano el profesor, es fácil recopilar


<sup>34</sup> Por ejemplo los *Ardora*, *TooHot Crucigrama Java Applet*, *Hot Potatoes*, *Crossword Maker*, *Crossword Forge*, *Crossword Writer*, *Sympathy Crossword Construction*, *EclipseCrosswor*, *CrosWMaker*, que se pueden descargar de forma gratuita del siguiente enlace: <http://www.softonic.com/s/crear-crucigrama>.





<sup>35</sup> Por ejemplo: <http://www.genempire.com/generador-de-crucigramas>, <http://edhelper.com/Spanish/crossword.htm>.



imágenes sobre la temática deseada, o imágenes curiosas -aunque desde luego, políticamente correctas-, que seguramente despertarán más la curiosidad y la voluntad de participación de los estudiantes, en fuentes electrónicas como en *Google imágenes* de donde provienen las cuatro imágenes de gatos aquí presentadas, a modo de muestra.

### MATERIALES DE CLASE

 PALABRAS

 1.....	 3.....	 4.....	 6.....
 2.....	 5.....	 7.....	
 8.....	 10.....	 11.....	 12.....
 9.....			

La mesa	La silla	La mesa del profesor/a
El armario	La estantería	La pizarra
El borrador	Las tizas	La papelera
Las perchas	El mapa	El atlas

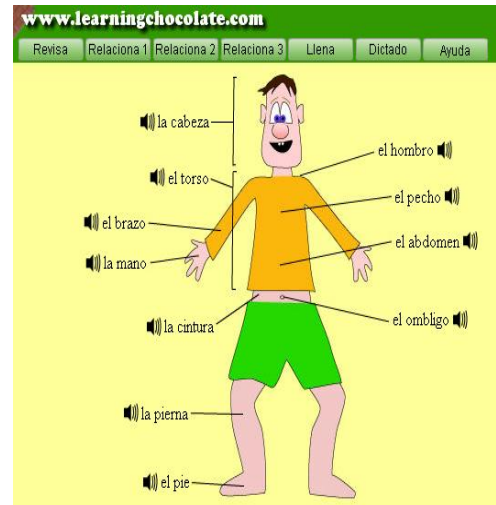
Las cartulinas y pósteres, a su vez, ya vienen acompañando muchos manuales pero también es fácil conseguirlos en la red para presentar de forma más amena o concisa contenidos gramaticales, léxicos, culturales o gramaticales.

 NÚMEROS CARDINALES

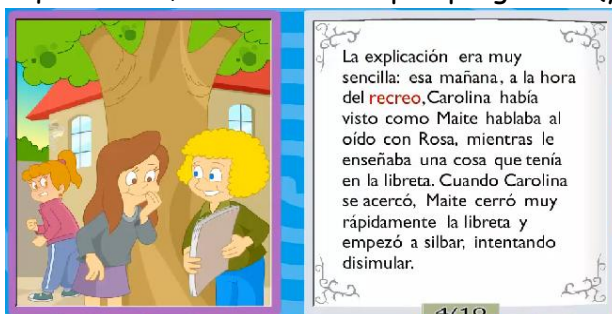
0 cero	1 uno	2 dos	3 tres	4 cuatro
5 cinco	6 seis	7 siete	8 ocho	9 nueve
10 diez	11 once	12 doce	13 trece	14 catorce
15 quince	16 dieciséis	17 diecisiete	18 dieciocho	19 diecinueve
20 veinte	21 veintiuno	22 veintidós	23 veintitrés	24 veinticuatro
25 veinticinco	26 veintiseis	27 veintisiete	28 veintiocho	29 veintinueve
30 treinta	31 treinta y uno	32 treinta y dos	40 cuarenta	50 cincuenta

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/educacion\\_permanente/documentos/Docman/aula\\_espanol/laminas\\_cap2.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/educacion_permanente/documentos/Docman/aula_espanol/laminas_cap2.pdf)

Por ejemplo, en el sitio *Chocolate de aprendizaje*<sup>36</sup> de donde proviene la imagen de la derecha, uno puede encontrar cartulinas de léxico sobre variedad de temas (entre ellos: artículos de oficina, continentes y océanos, el cuerpo, la cabeza, la ropa, la sala de estar, las aves, las estaciones, las frutas, los animales, los colores, los días, los meses, los números, los sombreros, los zapatos, utensilios de cocina) en las que las imágenes vienen acompañadas además por la grabaciones acústicas de los términos presentados



Igualmente, es fácil encontrar cuentos en la red que puedan constituir una forma más interactiva de acercarse a las actividades típicas de comprensión de lectura, pues pueden venir acompañados por imágenes (que se mueven) y por la posibilidad de poder escuchar el cuento a la vez que se lee, como también por preguntas (y respuestas) interactivas en



Cuento interactivo "Las mejores amigas"  
<http://childtopia.com/index.php?module=home&func=oce&myitem=amigas&idioma=spa&idphpx=cuentos-infantiles>)

relación con la historia relatada. Este es el caso del sitio *childtopia.com* (<http://childtopia.com>) que incluye gran cantidad de actividades educativas, entre ellas cuentos clásicos (*El traje nuevo de emperador*, *El patito feo*, *la sirenita*, *El soldadito de plomo*,

<sup>36</sup> Accesible en: [http://www.learningchocolate.com/es?st\\_lang=es](http://www.learningchocolate.com/es?st_lang=es).



*Caperucita roja, Ricitos de oro y Los tres cerditos*) y más de 30 cuentos con dibujos interactivos, como fichas imprimibles, etc.

Otra modalidad de actividades que puede dar muy buenos resultados a la hora de trabajar con adolescentes en la clase de LE son las canciones (que se pueden aprovechar mediante ejercicios tradicionales de comprensión auditiva dado que los *podcasts*<sup>37</sup> o fragmentos radiofónicos les pueden resultar menos atractivos), y fragmentos de vídeos o películas que se pueden encontrar fácilmente en Internet, en sitios más o menos especializados, como sería el *Youtube* (<http://www.youtube.com/>) o el *audiria.com* (<http://www.audiria.com/>) cuya selección de podcasts en español se puede ver a la derecha.

### Podcasts

Seleccione un canal de su interés y practique sólo con los capítulos que más le gusten.



<sup>37</sup> Un *podcast* se asemeja a una suscripción a un blog hablado en la que recibimos los programas a través de Internet. Su contenido es tan diverso como la radio tradicional incluyendo noticias, documentales, música, debates, entrevistas, etc. Se trata de archivos multimedia (normalmente audio o vídeo, que pueden incluir texto como subtítulos y notas) que se distribuyen mediante un sistema de redifusión (RSS) que, a su vez, permite al usuario suscribirse y descargar los archivos para escuchar/visualizar en el momento que quiera.

**Ejercicio de escucha**  
**Canarias (5): Tenerife**  
 Fragmento de un documental de la serie *La Ruta Alternativa* de TVE

**Diccionario de la RAE:**

Escucha y completa las frases.  
 Después de hacer el ejercicio, haz clic aquí para ver la **transcripción**.

Tenerife es la  de las Islas Canarias y en ella se encuentra el volcán del Teide que es

Mide .

La última erupción data de  y duró .

El tajinaste es una flor singular que tiene una altura de unos .

La flor es tan llamativa porque .

[Volver a la página del documental](#)


Igualmente, en el sitio de *ver-taal* (<http://www.ver-taal.com>) al que ya hemos hecho alusión anteriormente a la hora de presentar ejercicios de vocabulario alternativo, uno puede encontrar, aparte de canciones, un

**Ejercicio de escucha**  
**Cruzcampo, hecha de Andalucía**

**Diccionario de la RAE:**

En esta publicidad de la marca de cerveza andaluza Cruzcampo nos presentan muchos aspectos y tópicos de Andalucía.  
 Ni siquiera hace falta escuchar para darte cuenta ya que las imágenes son bastante claras.  
 Por eso no te preguntamos qué aspectos o tópicos comentan sino cómo lo hacen.

Intenta anotar para cada aspecto o para cada tópico sobre Andalucía las palabras exactas con las que se habla de ellos.  
 Después de hacer el ejercicio, haz clic aquí para ver la **transcripción**.



- Cristóbal Colón partió de Andalucía (Palos de la Frontera) para descubrir América.
- En el desierto de Tabernas (Almería) se han rodado muchas películas del Oeste como *El bueno, el malo y el feo*.
- Gibraltar es un enclave en tierra andaluza.
- Los andaluces hablan con acento particular. Así por ejemplo tienen tendencia a no pronunciar la *d* entre vocales.
- La corrida de toros es muy popular en Andalucía.
- Los andaluces pasan mucho tiempo fuera de casa, en la calle.

Abre los ojos	Alejandro Amenábar
Altriste	Agustín Díaz Yanes
Los amantes del círculo polar	Julio Medem
Azul oscuro casi negro	Daniel Sánchez Arévalo
El baile de la victoria	Fernando Trueba
Camino	Javier Fesser
Celda 211	Daniel Muñoz
Crimen perfecto	Alex de la Iglesia
Diarios de motocicleta	Walter Salles
Donkey Xote	Jose Pozo
En la ciudad sin límites	Antonio Hernández
Los girasoles ciegos	José Luis Cueda
El hijo de la novia	Juan José Campanella
El laberinto del fauno	Guillermo del Toro
La lengua de las mariposas	José Luis Cueda
El lobo	Miguel Courtois
Lope	Andrucha Waddington
Lucía y el sexo	Julio Medem
Los lunes al sol	Fernando León de Aranoa
Mar adentro	Alejandro Amenábar
La noche de los girasoles	Jorge Sánchez Cabezedo
El orfanato	Juan Antonio Bayona

gran número de fragmentos de documentales y vídeos

promocionales de contenido cultural, **anuncios publicitarios** y mensajes de campañas de información, **trailers** de películas en español (como los que se ven abajo), como también una amplísima gama de ejercicios auditivos para estudiantes de E/LE de nivel avanzado que incluye fragmentos del **telediario** de la TVE y programas informativos<sup>38</sup>, todos

<sup>38</sup> Accesibles en <http://www.ver-taal.com/cultura.htm>, <http://www.ver-taal.com/anuncios.htm>, <http://www.ver-taal.com/trailers.htm> y <http://www.ver-taal.com/telediario.htm> respectivamente.

ellos acompañados de actividades interactivas muy interesantes y originales<sup>39</sup>.

## 6. CONCLUSIONES

Es innegable que cada persona aprende de manera distinta. Así, hay los que prefieren hacerlo de forma individual cuando otros prefieren trabajar en grupo<sup>40</sup>, unos optan por la experimentación mientras que otros piden asesoría. En otras palabras, nuestros estudiantes muestran preferencia hacia determinadas estrategias cognitivas que les ayudan a dar significado a la nueva información. Partiendo de estas premisas, en el presente trabajo, hemos repasado algunos de los rasgos más relevantes del perfil psicológico de los adolescentes para extraer una serie de implicaciones prácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Partiendo de las características cognitivas de los adolescentes, aquellas relacionadas con el desarrollo social como también sus características de personalidad, hemos presentado unas propuestas didácticas que pueden dar muy buenos resultados a la hora de trabajar con un público adolescente en la clase de E/LE. El denominador común detrás de todas ellas, es optar por actividades que sean adecuadas para la edad joven de los alumnos, que les resulten atractivas, que estimulen la cooperación y que aprovechen su entusiasmo por la competición. En definitiva, como dijo Johann Wolfgang Goethe "*La juventud prefiere ser estimulada que instruida*".

---

<sup>39</sup> Para más recursos en Internet sobre actividades prácticas como también orientación pedagógica relacionada con los temas tratados en este trabajo, consúltese <http://www.aurora.patrick-nieto.fr> y <http://deamorypedagogia.blogspot.com/2010/11/actividades-para-aprender-vocabulario.html> como también los distintos trabajos de Lineros Quintero (s/f) disponibles en <http://www.contraclave.es/espanol.htm>.

<sup>40</sup> Como ya hemos venido señalando en otros trabajos nuestros (Leontaridi *et al.*, 2009; Leontaridi, 2008; Ruiz Morales *et al.*, 2007), apostamos por una enseñanza que promueve el aprendizaje cooperativo y la dinámica de equipo en el que todos los estudiantes que pertenecen a él se complementen, pues al tener que trabajar juntos para conseguir un objetivo, los estudiantes se ven obligados a interactuar y equilibrarse, desarrollando sus destrezas y habilidades comunicativas, y realizándose así una mejor integración de alumnos con diferentes estilos de aprendizaje o diferentes ritmos. Al fin y al cabo, como dice Baralo (2000: 18) el trabajo en equipo "permite reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación [...] muy cercanas a las auténticas, en las que se debe negociar el significado".



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLUEVA TORRES, P. & C. BUENO GARCÍA (2011). "Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios: aprender a aprender y aprender a pensar", en *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, Nº Extra 3: 261-266 (Ejemplar dedicado a: Aprendizaje, innovación y competitividad). Disponible: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1437/1445>.
- ALONSO, C.M., J.D. GALLEGO GIL & P. HONEY (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- BARALO, M. (2000). "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE", en *Carabela*, 47 (*El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*). Madrid, SGEL, 5-36.
- BARROSO, C. (2004). "La enseñanza de ELE para adolescentes", en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, 61-66. Disponible: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicacion\\_es centros/PDF/munich\\_2003-2004/06\\_barroso.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicacion_es centros/PDF/munich_2003-2004/06_barroso.pdf).
- BAUS ROSET, T. (2008). "Los estilos de aprendizaje", en *Monografías.com*. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos12/loestils/loestils.shtml>.
- CABRERA ALBERT, J.S. & G. FARIÑAS LEÓN (2005). "El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/1. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>.
- *Carabela*, nº 41 (1997). Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE. Madrid: SGEL.

- *Carabela*, nº 55 (2004). La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera. Madrid: SGEL.
- COLOMA MAESTRE, J. (2003). "Animación a la lectura: animación a la interculturalidad", en M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Maestre (eds.), *'El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad': Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (Murcia, 2-5/10/2002). Madrid, 228-237. Disponible: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0228.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0228.pdf).
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Editorial Anaya. Disponible: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- CURRY, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive or learning style: a review with attention to psychometric standards*, Ottawa, ON: Canadian College of Health Service Executives.
- CURTISS, S. (ed.) (1977). *Genie: Psycholinguistic study of a modern-day "Wild Child"*. London: Academic Press Inc.
- DARÉ VARGAS, M., S. SALINO RAMOS LOPES, V. ZORZO-VELOSO (2009). "Aprender jugando: La realidad en las clases de español", en *Esfera*, 2: 10.
- EGUILUZ PACHECO, J. & Á. EGUILUZ PACHECO (2004). "La evaluación de la expresión escrita", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 1005-1024.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- EROTAS, F., E. LEONTARIDI & M. SIGALA (2008). "Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται: Δραστηριότητες για να «σπάσει ο πάγος» στα πρώτα μαθήματα της Ξένης Γλώσσας". ["El buen día se ve desde la mañana. Actividades para romper el hielo en las primeras clases de lengua extranjera"], en E. Leontaridi *et al.* (eds.), *Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Conference on "Language in a changing world"*. Athens: Language Centre of the University of Athens. Vol. I: 194-203. Disponible:

<http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118215/C%C3%B3mo-empezar-la-clase-de-E-LE-con-una-sonrisa--secretos--trucos-y-rompehielos-para-entrar-con-buen-pie-los-primeros-d%C3%ADas-de-clase>.

- EROTAS, F., E. LEONTARIDI & M. SIGALA (2006). "Cómo empezar la clase de E/LE con una sonrisa: secretos, trucos y rompehielos para entrar con buen pie los primeros días de clase", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 5: 104-118. Roma: MEC-Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible: <http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118215/Como-empezar-la-clase-de-E-LE-con-una-sonrisa-secretos-trucos-y-rompehielos-para-entrar-con-buen-pie-los-primeros-dias-de-clase>.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2002). "Ingredients, recipes and menus: how to cook a foreign language class", en *Πρακτικά Συνεδρίου 'Η διδασκαλία της ξένης γλώσσα σε ενήλικους - Εμπειρίες και προοπτικές'*. Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών Πανεπιστημίου Αθηνών [*Actas del Congreso 'La enseñanza de L2 a adultos - Experiencias y perspectivas'*. Atenas: Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Atenas], 25-31.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2003). "Asombróse un portugués... Los misterios de la adquisición de lenguas extranjeras", en C. Varo Varo, M. Casas Gómez (coords.) *VII Jornadas de Lingüística*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones, 91-108.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. & J. SANTIAGO GUERVÓS (eds.) (1998a). *LynX: Panorámica de estudios lingüísticos*, 6 (Ejemplar dedicado a: *Issues in second language acquisition and learning*). Valencia: Universitat de València.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. & J. SANTIAGO GUERVÓS (1998b), "Second language acquisition: a short story", en J. Fernández González & Santiago Guervós (eds.), 7-17.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004a). "Las estrategias de aprendizaje", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 411-433.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004b). "La subcompetencia estratégica", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 573-592.
- GONZÁLEZ SAINZ, T. (1994). *Para jugar: Juegos comunicativos. Español lengua extranjera*. Madrid: SM.
- GONZÁLEZ, M.M. (1991). "El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia". *Signos: teoría y práctica de la educación*, 1 (enero-marzo): 14-25. Disponible: [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_3/nr\\_32/a\\_543/543.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_32/a_543/543.html).
- HARLEY, B. (1986). *Age in second language acquisition*, Cleveolon: Multilingual Matters.
- IGLESIAS CASAL, I. & M. PRIETO GRANDE (1998). *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen.
- JUARISTI GARAMENDI, M. (2009). "Materiales complementarios en la enseñanza de ELE para adolescentes en China y otros países de Asia-Pacífico", en *El Currículo de E/LE en Asia Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas, 315-326. Disponible: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicacion\\_es centros/pdf/manila\\_2009/20\\_aplicaciones\\_07.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicacion_es centros/pdf/manila_2009/20_aplicaciones_07.pdf).
- LAMBERT, W.E. (1955). "Measurement of the Linguistic Dominance of Bilinguals", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50: 197-200.
- LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, A. (2004). "Aproximación a una bibliografía sobre la evaluación en la enseñanza de segundas lenguas/ lenguas extranjeras", en *Carabela* 55: 157-173.
- LAZA, S. (2005). "Adolescentes y adultos como sujetos de aprendizaje". *Monografías.com*. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos28/sujetos-aprendizaje/sujetos-aprendizaje.shtml>.
- LEONTARIDI, E. (2008). "Sacando el as de la manga a la hora de hablar: el componente lúdico en la clase de E/LE", en J.

Martí Contreras (coord.), *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*, Onda: JMC, 183-202. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=1&t=SACANDO+EL+AS+DE+LA+MANGA&td=todo>.

- LEONTARIDI E. & N. PERAMOS SOLER (2011). "Muertos de risa: el cómic y el humor en el aula de E/LE", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *III Jornadas de formación del profesorado de español, Sofía, septiembre de 2010*. Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 6-42. Disponible: [http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1212672/Muertos\\_de\\_risa\\_el\\_comic\\_y\\_el\\_humor\\_en\\_el\\_aula\\_de\\_E\\_LE](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1212672/Muertos_de_risa_el_comic_y_el_humor_en_el_aula_de_E_LE).
- LEONTARIDI E., N. PERAMOS SOLER & M. RUIZ MORALES (2010). "Aprender a leer, sacando ju(e)go a los textos. Animación a la lectura en la clase de E/LE", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español 09*. Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 78-98. Disponible: [http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118971/Aprender\\_a\\_leer\\_sacando\\_ju\\_e\\_go\\_a\\_los\\_textos\\_Animacion\\_a\\_la\\_lectura\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_E\\_LE](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118971/Aprender_a_leer_sacando_ju_e_go_a_los_textos_Animacion_a_la_lectura_en_la_clase_de_E_LE).
- LEONTARIDI, E., M. RUIZ MORALES & N. PERAMOS SOLER (2009). "Aprender no es un juego... ¿o sí?: El componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de E/LE", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Sofía: Ministerio de Educación de España y Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid", 151-162. Disponible: [http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118180/Aprender\\_no\\_es\\_un\\_juego\\_o\\_si\\_El\\_componente\\_ludico\\_en\\_la\\_practica\\_de\\_la\\_destreza\\_escrita\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_E\\_LE](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118180/Aprender_no_es_un_juego_o_si_El_componente_ludico_en_la_practica_de_la_destreza_escrita_en_la_clase_de_E_LE).

ender no es un juego o si El componente ludico en la p  
ractiva de la destreza escrita en la clase de E LE.

- LEONTARIDI, E. & M. SIGALA (2005). "La otra cara de la expresión escrita: actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4: 184-200. Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible:  
[http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/134770/La\\_otra\\_cara\\_de\\_la\\_expresion\\_escrita\\_actividades\\_ludicas\\_para\\_la\\_practica\\_de\\_la\\_expresion\\_escrita](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/134770/La_otra_cara_de_la_expresion_escrita_actividades_ludicas_para_la_practica_de_la_expresion_escrita).
- LINEROS QUINTERO, R. (s/f), "Propuesta de actividades de aula para una programación en E/L2 en la Educación Secundaria", en *www.contraclave.org*. Disponible:  
<http://www.contraclave.es/espanol.htm>
- LINEROS QUINTERO, R (2006), "Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares", en *Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, vol. I, Murcia: Consejería de Educación y Cultura. En:  
<http://www.contraclave.es/espanol.htm>
- LINEROS QUINTERO, R (s/f), "Análisis de materiales disponibles para la enseñanza del español como lengua extranjera (Materiales para jóvenes y adultos)", en *www.contraclave.org*. Disponible:  
<http://www.contraclave.es/espanol.htm>
- LINEROS QUINTERO, R (s/f), "Análisis de materiales disponibles para la enseñanza del español como lengua extranjera (Recursos en la web)", en *www.contraclave.org*. Disponible: <http://www.contraclave.es/espanol.htm>
- LORENZO BERGILLOS, F.J. (2004). "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 305-328.
- MARTÍN MARTÍN, J.M. (2004). "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua

- (I2)/Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 261-286.
- MORENO, A. (1985), "Cómo se desarrolla (la memoria)", en *Cuadernos de Pedagogía*, 130: 4-7.
  - MORENO, A. (1989), "Metaconocimientos y aprendizaje escolar", en *Cuadernos de Pedagogía*, 173: 53-58.
  - MORENO GARCÍA, C. (2004). "El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la Gramática". *RedELE*, Nº 0. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible:  
<http://www.mec.es/redele/revista/pdf/moreno.pdf>.
  - MORENO GARCÍA, C., J. GARCÍA NARANJO, M.R. GARCÍA PIMENTEL & A.J. HIERRO MONTOSA (2005). *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid: SGEL.
  - PALENCIA, R. (1990). *Te toca a ti: 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura española*. Madrid: Ministerio de Cultura.
  - PARRONDO RODRÍGUEZ, J.R. (2004). "Modelos, tipos y escalas de evaluación", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 967-982.
  - PERALES UGARTE, J. (2004). "La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 329-349.
  - PERAMOS SOLER, N. & E. LEONTARIDI (2011). "¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE", J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J.J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (eds.), *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE: "Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de L2-LE"*. Salamanca: Kadmos, Vol. II: 1239-1253. Disponible:  
[http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1137262/Pongamos\\_en\\_practica\\_los\\_textos\\_literarios\\_Otra\\_manera\\_de\\_leer\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_ELE](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1137262/Pongamos_en_practica_los_textos_literarios_Otra_manera_de_leer_en_la_clase_de_ELE).
  - PINKER, S. (1995). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.



- PRANGE, L. & F. PICHARDO CASTRO (1997). *Por turnos. Actividades para aprender español jugando*. Madrid: Santillana.
- RIGAMONTI, D. (1998). "La corrección del error en la expresión escrita: el caso de estudiantes itálofonos de E/LE", en *Carabela (La expresión escrita en el aula de E/LE)*, 46: 137-152. Madrid: SGEL.
- RODRÍGUEZ LIFANTE, A. (2011 [2010]), "Español como lengua extranjera en Grecia: su aprendizaje en la enseñanza media reglada" (DEA - Universidad de Alicante, Memoria de investigación presentada en junio de 2010), en *Biblioteca Virtual RedELE*, nº 12 (primer trimestre 2011). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/AlbertoRodriguez.html>
- RUIZ MORALES, M., E. LEONTARIDI, & N. PERAMOS SOLER (2007). "¡Los juegos dan mucho juego! Algunas propuestas de actividades lúdicas para nuestra clase de E/LE", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6: 95-99. Roma, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible: <http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno06.pdf>.
- RUIZ MORALES, M., E. LEONTARIDI, & N. PERAMOS SOLER (2007). "Lo tuyo es puro teatro. Explotación didáctica de la obra teatral *Doña Gramática*", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español 09*. Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 12-25. Disponible: [http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118973/Lo\\_tuyo\\_es\\_puro\\_teatro.Explotacion\\_didactica\\_de\\_la\\_obra\\_teatral\\_Dona\\_Gramatica](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118973/Lo_tuyo_es_puro_teatro.Explotacion_didactica_de_la_obra_teatral_Dona_Gramatica)
- SÁIZ, M.C., V. FLORES & J.M. ROMÁN (2010). "Metacognición y competencia de 'aprender a aprender' en Educación Infantil:



Una propuesta para facilitar la inclusión", en *REIFOP (Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado)*, 13/4: 123-132 (Ejemplar dedicado a: La profesión docente: Escenarios, perfiles y tendencias). Disponible: [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1291992801.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992801.pdf).

- SÁNCHEZ BENITO, J. & C. SANZ OBERBERGER (1999). *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español (niveles elemental-intermedio)*. Berlín: Langenscheidt.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. & I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SANCHEZ PEREZ, A. & R. FERNANDEZ (2004). *¿Jugamos? Juegos de siempre para la clase de español*. Madrid: SGEL.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. DE & J. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (1997). *Aprender español jugando. Juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español*. Madrid: Huerga & Fierro.
- *Secret of the Wild Child - NOVA document transcript* (1997). [Public Broadcasting Service Airdate: March 4, 1997], in *Nova transcripts*. Disponible: <http://www.pbs.org/wgbh/nova/transcripts/2112gchild.html>.
- SCARCELLA, R. & C. HIGA (1982). "Input and age differences in second language acquisition", en S.D. Krashen, R. Scarcella & M. Long (eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Mewbury House.
- SNOW, C. (1983). "Age differences in second language research findings and folk psychology", en K.M. Bayely, M. Long & S. Pek (eds.), *Second language acquisition studies*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- TERRÁDEZ GURREA, M. (2007a). "Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Actas del III Foro Internacional del Español como Lengua Extranjera*. Valencia: Universidad de Valencia, 227-230. Disponible: <http://www.uv.es/foroele/foro3/Terradez.pdf>.

- TERRÁDEZ GURREA, M. (2007b). "Profe, yo no quiero salir a la pizarra. Sobre tímidos, introvertidos y estilos de aprendizaje", en J. Martí Contreras (coord.), *Actas del I congreso internacional de lengua, literatura y cultura española*. Onda: JMC, 437-444.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1908967>.
- VILLANUEVA & I. NAVARRO (eds.) (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, (Collecció Summa, Série Filología nº 16)
- VYGOTSKI, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- YULE, G. (2004). *El lenguaje*. Madrid: Akal.

## RECURSOS EN INTERNET

- Youtube: <http://www.youtube.com/>
- Audiria.com: <http://www.audiria.com/>
- Ver-Taal: <http://www.ver-taal.com/index.htm>
- Chocolate de aprendizaje:  
[http://www.learningchocolate.com/es?st\\_lang=es](http://www.learningchocolate.com/es?st_lang=es)
- Español para extranjeros: <http://www.aurora.patrick-nieto.fr/>
- Childtopia.com: <http://childtopia.com>
- Blog De amor y pedagogía:  
<http://deamorypedagogia.blogspot.com/>

## TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:

2. Lo que en la juventud se aprende, toda la vida dura. Los adolescentes y su aprendizaje en la clase de ELE

**AUTORAS: NATIVIDAD PERAMOS SOLER & ELENI LEONTARIDI**

Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia)

[Volver al índice](#)

### RESUMEN:

En este artículo intentamos mostrar diferentes estrategias y actividades para la enseñanza del español a adolescentes siguiendo las nuevas tendencias y propuestas didácticas en E/LE. Presentamos instrumentos y técnicas pedagógicas para que el aprendizaje implique dinámica en clase y, al mismo tiempo, pueda dar un resultado concreto con medios atractivos. Con la presentación de ejercicios prácticos analizamos qué tratamiento, técnicas y pautas docentes debemos tener en cuenta para cubrir las necesidades de nuestros alumnos adolescentes buscando actividades lúdicas acordes con el público y que ofrezcan resultados a corto plazo. La finalidad de este artículo es proporcionar las herramientas, los materiales y la información al profesor de E/LE para obtener resultados idóneos en la progresión de su alumnado así como un análisis de las dificultades de los adolescentes en el aprendizaje de una segunda lengua.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza E/LE, aprendizaje de adolescentes, técnica de enseñanza, actividades lúdicas.

**ABSTRACT:**

In this paper we will try to demonstrate some strategies and activities that can be used when teaching Spanish to teenagers; we have taken into account the new trends and teaching suggestions in SFL. We will present educational tools and techniques so that the learning process will take into consideration the classroom dynamics and at the same time, it can attain the specific set goals in a stimulating way. By presenting practical exercises we analyze which process, teaching technique and guidelines we have considered in order meeting the needs of our adolescent students; subsequently we have looked for fun activities which are suitable for our target group and can yield short-term results. The purpose of this paper is to provide the tools, materials and information to the teacher of SFL in order to achieve ideal results in the progress of his students as well as pinpoint the anticipated difficulties of adolescents learning a second language.

**KEY WORDS:** Teaching SFL, learning of adolescents, teaching techniques, games.

**1. CONSIDERACIONES PREVIAS**

En este artículo analizaremos el desarrollo del aprendizaje de E/LE de un adolescente. Para ello nos ocuparemos de analizar el papel del docente así como de presentar actividades que se pueden llevar al aula. Debemos tener en cuenta que el adolescente es una persona dependiente todavía de su entorno, de sus padres, tutores, profesores por lo cual la labor de estos también va a ser fundamental para que el joven adquiera correctamente los conocimientos. Es por esta razón por la que en este artículo nos centraremos también, entre otros aspectos, en la labor del profesor y la forma de presentar los contenidos (gramaticales y léxicos) a lo largo de las clases de español. Además presentaremos propuestas de cómo trabajar y desarrollar nuestra labor docente de una forma motivadora y eficaz, de tal forma que se cubran las necesidades y los estilos de aprendizaje de los adolescentes que estudian español. Asimismo estudiaremos el rol que desempeña la

motivación<sup>41</sup> y el interés por esta materia entre el alumnado adolescente y su miedo al fracaso. A lo largo de este trabajo tendremos además en cuenta la importancia de este período de adolescencia y de sus características por lo que examinaremos en profundidad las particularidades que lo diferencian del aprendizaje de un niño o de un adulto.

## 2. ¿CÓMO LLEVAR EL ESPAÑOL A UNA CLASE DE E/LE?

Como hemos anotado previamente la labor del profesor es fundamental para que los alumnos sientan que forman parte de un proceso de aprendizaje. El docente debe cubrir no solo aspectos del aprendizaje de la lengua sino que debe actuar como transmisor de los conocimientos socio-culturales de su país para lograr que el alumno obtenga una imagen más global no solo de la lengua sino de la cultura. Sobre esto anota Villarrubia Zúñiga (2009: 13):

*Hemos hablado del papel del docente, que se debe concebir como un formador pero también como un mediador sociocultural. Los profesores son el puente de unión entre las necesidades lingüísticas y culturales [...]. El profesor es una clave importante en el aprendizaje del español y de nuestra civilización, pero no es el único. Su labor consistirá en transmitir información, conocimientos prácticos-teóricos y adecuarlos a los objetivos de los alumnos.*

---

<sup>41</sup> Acerca de la motivación de los adolescentes se puede consultar Alonso Tapia (1992). La falta de motivación puede deberse desde variables externas a internas al sujeto. Las primeras, hacen referencia a elementos relacionados con la estructura de la clase, el profesor, el sistema de evaluación mientras que las internas se deben a posibles relaciones entre el aspecto afectivo-motivacional de los adolescentes y sus dificultades de aprendizaje. Como bien dice este autor en muchas ocasiones la motivación entre adolescentes no viene de la propia materia en sí sino de las recompensas que ésta les proporciona a través, por ejemplo, de un premio: *"La motivación de estos sujetos por la actividad escolar es predominantemente externa, con implicaciones normalmente negativas. En estos casos, cuando un chico o una chica no están internamente motivados por el aprendizaje o por hacer bien las cosas, parece que la única posibilidad de motivarles sería echar mano de recompensas -o sanciones- externas, dado que la efectividad de estos procedimientos si se usan bien -si se usan de acuerdo con las leyes puestas de manifiesto por la psicología del aprendizaje y la motivación [...] - está fuera de duda"* (Alonso Tapia 1992: 20). Volveremos a este tema más adelante en este trabajo, no obstante para cuestiones generales acerca del tema de la motivación en el aprendizaje de una L2/LE consúltese Lorenzo Bergillos (2004).

Por lo tanto, a la hora de hablar del papel del docente y de lo que este puede hacer para fomentar la autoestima de sus estudiantes y promover su aprendizaje, siguiendo a Estévez Funes (1990: 235-236), resulta útil tener en cuenta determinados factores como:

- *La personalidad de cada profesor:* es normal que cada profesor se sienta más cómodo con cierto tipo de materiales que con otros. Por ello, estamos convencidos de que para llevar al aula una actividad es importante sentirse cómodo con ella; en caso contrario el grupo lo notará y eso repercutirá directamente en el éxito de la actividad.
- *El estilo de enseñanza adoptado:* está claro que "cada maestrillo tiene su librillo" y por esto, una misma actividad puede realizarse de forma distinta y obteniendo resultados totalmente distintos, dependiendo de quién y cómo la realice.
- *El tipo de grupo:* los componentes del grupo son también uno de los factores determinantes a la hora de elegir el tipo de actividades que se vayan a realizar o no en clase. Por ejemplo, los estudiantes provenientes de un sistema tradicional es posible que no consigan responder a algún tipo de actividades, aunque también es posible que nos sorprenda lo bien que se integran y lo cooperativos que pueden resultar al final.
- *El ritmo que este lleva:* La naturaleza del grupo también determina el ritmo de su aprendizaje y tal como los estudiantes intentan adaptarse a la forma de enseñar del profesor, este último también debe esforzarse por adaptarse a ellos. No hay que olvidar que un ritmo demasiado lento, o al contrario, demasiado rápido pueden provocar sensaciones de frustración o de decepción entre los alumnos.
- *El tipo de programa que tenemos que desarrollar:* no hay que perder de vista que una programación que parece -aunque no lo sea necesariamente- demasiado tradicional, estricta o apretada puede desanimar a los alumnos adolescentes. Por ello, es mejor adoptar actividades de distinta tipología, de duración relativamente corta que llamen su interés, permitiendo, no obstante, a la vez, seguir con la materia programada.

### 3. FORMAS Y MODOS DE APRENDIZAJE

Dicho lo anterior, pasemos, en este apartado, a precisar las diferencias en la adquisición de una segunda lengua por parte de los adolescentes frente a la de un adulto. Esto nos ayudará a entender los mecanismos de aprendizaje del adolescente que, frente a un niño, se caracteriza por haber adquirido una serie de recursos que le permiten aprender mejor, a pesar de que no estén tan consolidados como los de un adulto.

Siguiendo a Barroso (2004: 63), el joven adolescente tiene escaso conocimiento empírico y presenta desinterés a la hora de profundizar en ciertos temas, analizándolos en muchas ocasiones con cierta simplicidad y presentando argumentos con una ingenuidad innegable. Sin embargo, estos aspectos se ven compensados dado que el joven alumno de E/LE, por otro lado, presenta características como espontaneidad, agilidad en el aprendizaje, creatividad, dinámica en la clase y capacidad de hablar sin sentir especialmente miedo al ridículo<sup>42</sup>. Por otra parte, al contrario de lo que sucede con un adulto, presenta una dependencia del profesor para llevar las tareas a cabo así como una necesidad de continua motivación externa porque, frente al adulto, el adolescente suele aprender español dentro de un marco escolar, por lo que el aprendizaje de la materia viene impuesto por el programa curricular y los planes de estudios del centro.

Para conseguir que la motivación externa no se desplome, debemos encontrar la manera de presentar el conocimiento de forma lúdica<sup>43</sup>. El

---

<sup>42</sup> Iglesias Casal (2000: 946) señala al respecto: "*estimularán la creatividad: la tolerancia, la libertad, la flexibilidad, la búsqueda de lo novedoso, el pensamiento divergente, la capacidad lúdica y la capacidad de riesgo. Por el contrario, la inhibirán el miedo al ridículo o a las críticas, el temor a equivocarse, el perfeccionismo excesivo, el pragmatismo [...], la aceptación de estereotipos y el temor a ser diferentes o a que lo sean los demás*"

<sup>43</sup> Sobre los juegos y actividades lúdicas en la clase de E/LE consúltense el monográfico Nº 41 (*Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*) de la revista *Carabela* (1997). También véase Daré Vargas, Salino Ramos Lopes & Zorzo-Veloso (2009); Érotas, Leontaridi & Sigala (2006 y 2008); Fernández González (2002); González Sainz (1994); Iglesias Casal & Prieto Grande (1998); Leontaridi (2008); Leontaridi & Peramos Soler (2011); Leontaridi, Peramos & Ruiz (2010); Leontaridi, Ruiz & Peramos (2009); Leontaridi & Sigala (2005); Moreno García *et al.* (2005); Palencia (1990); Peramos Soler (2005, 2006); Prange & Pichardo Castro (1997); Ruiz, Leontaridi & Peramos (2007); Sánchez Benito & Sanz Oberberger (1999); Sánchez Pérez & Fernández (2004); Santiago Guervós & Fernández González (1997).

adolescente necesita trabajar y expresarse y desde esta perspectiva podemos recurrir a herramientas de enseñanza, tal vez menos tradicionales, como emplear la expresión artística por medio de una representación de teatro en la clase de lengua<sup>44</sup> o concebir la creación literaria como un punto de encuentro entre el sentimiento de expresión del alumno, la materia y el aprendizaje<sup>45</sup>. Los jóvenes están todavía inmersos en el proceso de educación y formación por lo que lo puramente académico no les atrae así que hay que buscar alternativas en la clase que provoquen que el alumno entre en interacción, ya sea mediante juegos<sup>46</sup> o actividades de expresión oral<sup>47</sup>.

Por otra parte, otro punto que caracteriza al adolescente frente a un adulto es que este último cuenta con muchos conocimientos empíricos que le facilitan usar estrategias de aprendizaje, al igual que lo hace el adolescente, aunque es cierto que el adulto tiende más por la memorización. Sea como sea, consideramos que la diferencia

<sup>44</sup> Al fin y al cabo, como defienden Barroso y Fontecha (2000: 107) hacer teatro en clase *"favorece el desarrollo y la activación de estrategias de comunicación; posibilita el trabajo en grupos mediante la cooperación e interacción de los alumnos y favorece que los estudiantes aprendan y adquieran la lengua meta experimentando, comunicando, cooperando, negociando, participando y analizando las situaciones que se proponen, los personajes que intervienen, las soluciones al conflicto planteado, etc."*. En la misma Pérez Bernal (2006: 327) señala que *"utilizar el teatro como herramienta didáctica no significa que el profesor deba ser actor, aunque todos los profesores de idiomas lo somos un poco. Se trata de un medio para conseguir unos objetivos, desbloquearnos, motivarnos, comunicarnos"*.

<sup>45</sup> Sobre la dramatización en la clase de de E/LE consúltese Álvarez-Nóvoa (1995); Eines y Mantovani (1980); Motos & Tejedo (1996); Prieto Grande (2007); Ruiz Álvarez & Martínez Berbel (1996); Ubach Media (2000). Para una propuesta de puesta en marcha de una obra de teatro, véase el trabajo de Ruiz, Leontaridi & Peramos (2010) basado en la obra de teatro *Doña Gramática*. Para ejemplos de actividades lúdicas basadas en técnicas dramáticas consúltese Dorrego Funes (1997); Dorrego Funes & Ortega (1997); Malay & Duff (1978). Acerca de la literatura como vehículo de aprendizaje consúltese Leontaridi, Peramos & Ruiz (2010); Peramos & Leontaridi (2011); Peramos, Ruiz & Leontaridi (2010).

<sup>46</sup> En palabras de Moreno *et al.* (2000): *"No es nueva la idea de mezclar diversión y aprendizaje. En cualquier diccionario de latín leemos con sorpresa que una de las acepciones de ludus era escuela. El tópico prodesse delectare recorrió toda la Edad Media con la esperanza de educar a grandes masas de población inculca mediante facecias, fábulas y poemas didácticos"*.

<sup>47</sup> Como comentan Barroso García & Fontecha López (2000: 108) *"Con este tipo de ejercicios [teatrales] queremos desarrollar en el alumno los valores que desarrollaríamos en el alumno de un taller de teatro; es decir, la capacidad para comunicarse, la autonomía suficiente para crear mecanismos de interrelación con el resto. Si trabajamos habitualmente en clase con este tipo de tarea haremos crecer la capacidad expresiva del alumno, su habilidad para expresarse y su capacidad de negociación con otras personas. Todo esto favorecerá su competencia en la segunda lengua"*.



fundamental entre un joven y un adulto en todo el proceso de aprendizaje de una lengua es la motivación. Mientras que el adulto aprende por voluntad propia, por motivaciones personales e internas, el joven (por lo general y como analizaremos en un apartado siguiente) lo hace por las externas.

No cabe duda de que también existen muchos otros aspectos que también separan al adolescente del niño: el estudiante adolescente tiene una serie de características fundamentales para el desarrollo lingüístico; muchas de las que conserva son comunes a los niños, sin embargo les separa:

*Su sensación de ser adulto y su rechazo a todo aquello que pueda parecer excesivamente infantil; su búsqueda de otros centros de interés alejados de la familia y fuera del hogar [...] una madurez intelectual que les permite hacer cosas que los niños no pueden: leer textos largos, analizar, sintetizar, etc.; su sensación de ser diferentes, lo que les permite desarrollar unas actitudes rebeldes; su mayor capacidad de autonomía y de tomar responsabilidades. Un mayor estímulo por lo competitivo.*

*Barroso (2004: 61-62)*

Por tanto, queda patente que entre las tres franjas de edad existen diferencias básicas frente al aprendizaje que debemos tener en cuenta cuando elaboramos un programa curricular.

#### **4. LA DINÁMICA Y MOTIVACIÓN DE LA CLASE**

Dentro del panorama de la enseñanza en el mundo adolescente, los educadores estamos de acuerdo con la importancia que adquiere -como ya hemos comentado - el término "motivación" especialmente en las clases de lengua<sup>48</sup>. No obstante la motivación es un vínculo recíproco

---

<sup>48</sup> En lo que se refiere al deseo de conseguir el éxito y de evitar el fracaso, las personas diferimos debido a nuestra capacidad para experimentar orgullo en el éxito y vergüenza o ansiedad tras el

entre el alumno y el profesor por lo que cuando hay indicios de desmotivación de un alumno la reciprocidad deja de actuar y la motivación pierde sentido en la clase. Para no llegar a este punto el profesor debe indagar y analizar la desmotivación de su alumnado nada más aparecer esta, cuando los alumnos presentan ciertos síntomas como la indiferencia hacia cierta actividad en la clase. Son muchas las ocasiones en las que hacemos una lectura equivocada sobre esa desmotivación y consideramos que esa manifestación de desinterés se debe al aburrimiento; sin embargo, una segunda lectura nos hará ver que todo se debe a la percepción que el alumno tiene de sí mismo: es probable que no se sienta o no se crea capaz de hacer la actividad propuesta con éxito, lo que puede llevar al fracaso escolar. De ahí que debamos reflexionar acerca de lo que el alumno considera que es capaz de realizar y de lo que no y de si sus metas establecidas son reales, si lo que cree de sí mismo está cerca de su realidad personal o forma parte del miedo al fracaso o al error<sup>49</sup>.

Centrándonos ahora en las motivaciones externas, éstas no solo vienen del profesor sino de las circunstancias que rodean al aprendizaje y que quedan patentes cuando el alumnado se plantea ciertos aspectos

---

fracaso. En el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2002: 159) se recoge lo siguiente, en relación con las actividades de clase: *"es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea - provocada por el interés concreto por una tarea en sí [...] - fomenta una mayor implicación del alumno; la motivación extrínseca puede también desempeñar un papel importante cuando, por ejemplo, hay presiones externas para completar la tarea con éxito (por ejemplo: para recibir elogios, para no quedar mal, o, simplemente, por razones de competitividad)"*.

<sup>49</sup> Debemos hacerles ver a los alumnos que el error es una parte del proceso de aprendizaje. Hay que intentar que no sientan sensación de ansiedad por lo que éste les puede producir. Como comenta Estévez Funes (2000: 240) *"En una clase relajada, el porcentaje de error decrece y esto afecta positivamente a su progreso"*. En la misma línea, Yule (2004: 224) señala que *"Un entorno en el que se anime a aprender, debería ser, por consiguiente, más útil que uno en el que sólo se remarquen los errores y las correcciones. Además, el estudiante que está dispuesto a hacer suposiciones, que se arriesga cometiendo errores y que intenta comunicarse en la L2, tenderá, dada la oportunidad, a obtener mejores resultados"*. Acerca de ciertas consideraciones sobre la corrección del error y la evaluación en el proceso de aprendizaje de la L2 y/o E/LE, remitimos al lector interesado a los trabajos de Parrondo Rodríguez (2004), J. & A. Eguiluz Pacheco (2004) y Rigamonti (1998), como también al monográfico N° 55 (*La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera*) de la revista *Carabela* (2004). Para una aproximación bibliográfica al tema de la evaluación en la enseñanza de L2, consúltese Larráñaga Domínguez (2004).

relacionados con su aprendizaje y la utilidad del mismo; en ese mismo momento observamos que los dos tipos de motivación, la interna (el interés personal, por ejemplo) y la externa (el docente, la validez de sus estudios), se cruzan haciendo que el alumno se plantee ciertos interrogantes:

*¿Y qué voy a conseguir con eso? ¿Me van a dar más dinero? ¿De qué te sirve estudiar si terminas en el paro? Esto es, enfocan el estudio no como una actividad a través de la que se puede aprender, donde se pueden conseguir éxitos y donde sería deseable evitar los fracasos, sino como una actividad instrumental cuyo valor deriva de que se la perciba como relevante o no para la consecución de metas que tienen que ver con valores distintos del logro o el aprendizaje.*

Alonso Tapia (1992: 20)

Es aquí cuando el docente juega un papel fundamental, es decir, más que responder directamente la pregunta debe invitar al alumno a reflexionar acerca de lo que él cree que es capaz de hacer, para qué sirven sus estudios, y en qué medida le pueden suponer cambiar su vida<sup>50</sup>.

Por otra parte, en la dinámica de una clase no podemos olvidarnos de actividades en las que el adolescente se siente integrado dentro del grupo, pues, al fin y al cabo, el trabajo en pareja o grupo *"permite reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación [...] muy cercanas a las auténticas, en las que se debe negociar el significado"* (Baralo 2000: 18)<sup>51</sup>. Es fundamental que los alumnos sientan que son una

<sup>50</sup> Díez Santos (2000: 3) nos propone que analicemos también nosotros, los educadores la labor de los alumnos: *"¿Se trata de estudiantes que van a clase sin ninguna motivación y por eso no aprenden español, o es que en la clase no aprenden español y por eso no están motivados? En un día de clase normal, cuando les proponemos una actividad, una tarea, ¿su actitud ante las mismas es negativa porque se trata de estudiantes no motivados o es esta actitud negativa la que no les permite aprender y genera a su vez la desmotivación?"*.

<sup>51</sup> Acerca de las ventajas o inconvenientes que supone organizar a la clase en grupos, véase Golebiowska (1990). Igualmente, Vázquez (2000: 101-102) presenta una interesante serie de posibilidades de organización a la clase en grupos, según el tipo de actividad a desarrollar.

pieza clave dentro de la dinámica de las clases y no meros receptores de la información. Con respecto a la temática que debemos abordar para las clases, aunque es cierto que los adolescentes en muchos casos ven el mundo del adulto como su ideal, este mundo les es ajeno en muchos sentidos, de la misma forma que les son ajenos los temas que le rodean. Por tanto vemos aquí otro punto que separa el aprendizaje juvenil del de un adulto. En este sentido debemos buscar temática relacionada con sus gustos y muy alejada de la complejidad del mundo adulto: se sienten muy atraídos por las imágenes, los audiovisuales, el mundo de las nuevas tecnologías. Aparte de estos ámbitos descritos anteriormente es fundamental incluir en los temas de trabajo otros que también estén presentes dentro de nuestra sociedad como la tolerancia, la igualdad de sexos, el respeto del medio ambiente y al mundo animal.

De lo expuesto hasta el momento, se deduce que hay una amplia gama de temas a la hora de trabajar una segunda lengua y que hay tenerlos en cuenta al impartir la clase de ELE aunque tampoco debemos olvidar que los alumnos son una parte importante a la hora de seleccionar esta temática pues debe siempre despertar su interés.

## 5. TAREAS LÚDICAS

Existen numerosos artículos que se basan en la importancia del aspecto lúdico<sup>52</sup> y del juego en la clase de español. A continuación presentamos, a modo de muestra, varias alternativas didácticas para que el joven estudiante pueda adquirir ciertos conocimientos de forma lúdica puesto que estamos de acuerdo con Moreno *et al* (2000: 981) en que *"Mediante el espíritu lúdico se dinamiza la creatividad del discente, preparándolo para abordar la praxis lingüística"*. Se trata de actividades de duración relativamente corta, que se llevan a cabo de forma individual, en parejas, o en grupo, en las que, siguiendo las actuales tendencias en la metodología de la glotodidáctica, se ha intentado que

---

<sup>52</sup> Porque el juego tiene un papel fundamental en el sujeto y lo que le rodea. El juego crea un equilibrio afectivo y emocional en el alumno: es un proceso de asimilación de conocimientos pero también un proceso de diálogo con los otros y de esta manera se fortalece la expresión oral y de estructuras que va a ser usada después en otros contextos.

se trabaje casi todas las destrezas a la vez, pues, como acertadamente señala Pinilla Gómez (2004: 881):

*De forma práctica, la integración de destrezas en una misma actividad de lengua, de las que se llevan a cabo en clase, constituye un acercamiento más a las características de esa situación artificial que supone la clase a las situaciones comunicativas reales, ya que en la comunicación tanto las destrezas productivas -hablar y escribir- como las receptivas -escuchar y leer- suelen aparecer de esta manera, integradas.*

#### (I) BALONES PRESENTADORES

**Nivel:** A1-A2 **Objetivos:** Aprender a contestar cuestiones básicas.  
**Destrezas:** EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Pelotas. **Grupos:** formando un grupo. **Duración:** 15 - 20 minutos

#### **Desarrollo de la actividad:**

Organizados en forma de círculo, el profesor lanza la pelota una primera vez después de plantear una pregunta (p. ejemplo. ¿Cómo te llamas? ¿Dónde vives? ¿De dónde eres?). El que la reciba la lanzará nuevamente, siempre y cuando haya contestado a la pregunta. Cuando la lance deberá formular otra pregunta.



**(II) ¿QUÉ PIENSAN DE MÍ?**

**Nivel:** A2-B1. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel, bolígrafo y cinta adhesiva. **Duración:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Todos reciben un papel en blanco que será colocado en la espalda con cinta adhesiva. El grupo circulará por el aula y cuando el profesor pida que se paren cada alumno debe escribir en el papel de la persona más cercana un adjetivo, que describa a esa persona. El profesor pedirá que se sienten cuando vea un número significativo de adjetivos. Al final cada uno leerá lo que los "otros piensan de mí". Con esta actividad se practica el uso de los adjetivos que han aprendido en clase.

**(III) LA CAJA MISTERIOSA**

**Nivel:** Intermedio, avanzado. **Objetivos:** Repasar material estudiado. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Léxico semántica, interacción oral. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y una caja. **Duración:** 30 minutos.

**Desarrollo de la actividad:** Se prepara una caja con rollitos de papel en los que previamente hemos escrito una pregunta o una acción que debe realizar nuestro estudiante. La caja va pasando por las manos de los alumnos mientras se escucha música de fondo. De pronto la música se para y el que sostiene la caja debe abrirla y contestar o realizar lo que se le pide en el papelito.

**(IV) ALFABETO HUMANO**

**Nivel:** A1-A2. **Objetivos:** Aprender a deletrear palabras. **Destrezas:** EE, CA. **Contenidos gramaticales:** Léxico semántica. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Pizarra. **Duración:** 30 -40 minutos.



**Desarrollo de la actividad:** El profesor le asignará a cada estudiante una letra del alfabeto. El profesor dirá una palabra en alto y los alumnos que tengan las letras que corresponden a esa palabra han de levantarse, dirigirse a la pizarra y escribir la letra para formar así la palabra. Con el fin de que puedan participar todos los estudiantes se pueden rotar las letras porque algunas son de uso muy limitado.

**(V) ¿QUE SABES DE MÍ?**

**Nivel:** B1-B2. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Interacción oral, competencia gramatical. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De dos. **Duración:** 30 -40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Se divide la clase en dos grupos y se le da a cada grupo una serie de preguntas. Cada miembro del grupo deberá buscar una pareja en el otro grupo. Entre ellos se harán una serie de preguntas que el profesor puede hacer dado previamente. Después se pedirá a cada alumno que hable de la persona entrevistada.

Ejemplos de preguntas: ¿Alguna vez has conocido a un famoso? ¿Alguna vez has viajado al extranjero? ¿Alguna vez te has emborrachado? ¿Alguna vez has salido de marcha hasta el amanecer? ¿Alguna vez has comido un plato típico español? ¿Alguna vez te has pegado un atracón comiendo? ¿Alguna vez has mentido sobre tu edad?



**(VI) UN TAZÓN DE CALDO**

**Nivel:** C1-C2. **Objetivos:** Descubrir los propios prejuicios y estereotipos. **Destrezas:** EE, EO, CL. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Duración:** 30 -40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Divide a los estudiantes en dos grupos: el primer grupo imaginará que adopta el papel de la señora de la historia y el otro grupo el del negro. El profesor comienza a leer la siguiente historia en voz alta hasta el final del primer párrafo. Tras este primer párrafo les pide a los alumnos que escriban en un papel cómo se sienten y qué piensa su personaje en este punto de la historia. El profesor siga la lectura haciendo lo mismo al terminar el segundo y el tercer párrafos. Una vez terminada la historia, se pide a los alumnos que comenten lo que han escrito a lo largo de la historia y que analicen los prejuicios que aparecen en ellos.

*Esta es una historia verdadera ocurrida en Suiza en un restaurante autoservicio.*

*1. Una señora de setenta y cinco años coge un tazón y le pide al camarero que se lo llene de caldo. A continuación se sienta en una de las muchas mesas del local. Pero, apenas sentada, se da cuenta de que se ha olvidado el pan. Entonces se levanta. Se dirige a coger un bollo para comerlo con el caldo y vuelve a su sitio. ¡Sorpresa! Delante del tazón de caldo se encuentra sin inmutarse un hombre de color, un negro, que está comiendo tranquilamente. ¡Esto es el colmo, piensa la señora, pero no me dejaré robar! Dicho y hecho. Se sienta al lado del negro. Parte el bollo en pedazos. Los mete en el tazón que está delante del negro y coloca la cuchara en el recipiente. El negro, complaciente, sonríe. Toman una cucharada cada uno hasta terminar la sopa. Todo ello en silencio. Terminada la sopa, el hombre de color se levanta, se acerca a la barra y vuelve poco después con un abundante plato de spaghetti y... dos tenedores. Comen los dos del mismo plato, en silencio, turnándose. Al final se levanta el negro y se va. ¡Hasta la vista! saluda la mujer. ¡Hasta la vista! responde el hombre, reflejando una sonrisa en sus ojos. Parece satisfecho por haber realizado una buena acción. Se aleja.*

*2. La mujer le sigue con su mirada. Una vez vencido su estupor busca con su mano el bolso que había colgado en el respaldo de la silla. Pero ¡sorpresa! el bolso ha desaparecido. Entonces... aquel negro...*

*3. Iba a gritar ¡al ladrón! cuando, ojeando a sus alrededores, vio su bolso colgado de una silla dos mesas más atrás de donde estaba ella, y sobre la mesa una bandeja con un tazón de caldo ya frío. Inmediatamente se da cuenta de lo sucedido. No ha sido el africano el que ha comido de su sopa. Ha sido ella quien, equivocándose de mesa, ha comido como gran señora a costa del africano.*

Texto extraído de: <http://www.infancia-misionera.com/pasatiempos.htm>



**(VII) LA HORA DEL TÉ**

**Nivel:** B2- C1. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Duración:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Los estudiantes forman dos filas enfrentadas. El profesor formula una pregunta (sobre cualquier contenido que pueda interesar a los alumnos) y los estudiantes deben debatir la respuesta con el estudiante que está sentado frente a él. Después de un minuto, una fila se desplaza hacia la derecha de modo que los estudiantes tengan nuevas parejas. Entonces el profesor plantea una segunda pregunta para que debatan.

Otra variante de la actividad es que sean los mismos estudiantes los que escriban preguntas en tarjetas y después realicen la actividad como antes.

**(VIII) BLA...BLA...BLA**

**Nivel:** B2-C1. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Duración:** 20 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Se plantean a los alumnos diferentes respuestas a situaciones. Ellos deben plantear en qué situaciones las usarían. Por ejemplo:

- a) ¡TE LO HE DICHO MIL VECES!
- b) MEJOR, NO.
- c) PARA NADA.
- d) EN SEGUIDA.
- e) NO FALTARÍA MÁS.
- f) BUENO, VALE, DE ACUERDO.
- g) ¡NADA DE ESO!
- h) ¡INI HABLAR!
- i) ¡ANDA YA!



**(IX) HISTORIA DE PALABRAS**

**Nivel:** B2-C1. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30 -40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Entregamos a cada uno de los alumnos un papelito que contenga diferentes palabras. El profesor les pide que con el vocabulario que tienen en la lista intenten escribir el principio de una historia con un tiempo verbal determinado, por ejemplo "el indefinido". Se pasa el papel al compañero de al lado que deberá seguir la historia con alguna palabra del papel recibido. Al final se pueden leer algunas de las historias en clase.

**(X) AUTORRETRATO**

**Nivel:** C1. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** El profesor planteará la pregunta: ¿Cómo es mi cultura? Para contestar a esta pregunta, el alumno puede seguir la siguiente guía:

- ¿Qué tipo de comidas tomamos normalmente?
- ¿Qué tipo de ropa y adornos usamos normalmente?
- ¿Cómo nos comportamos con conocidos y amigos?
- Momentos de la vida importantes (mayoría de edad, el matrimonio, etc.)
- Nuestros apellidos, el nombre de mi localidad de domicilio...

**(XI) EL BINOMIO FANTÁSTICO**

**Nivel:** Intermedio, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.  
**Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.  
**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro.  
**Duración:** 30 -40 minutos

**Desarrollo de la actividad: PERRO Y ARMARIO**

Es una actividad con la que los alumnos crean sus propias historias basándose en los "binomios fantásticos".

Se les pide a los alumnos que formen grupos de 4-5 personas y que presenten al azar dos palabras que se refieran a objetos de la vida cotidiana. Siguiendo a Rodari, "es necesaria cierta distancia entre las palabras, que una sea suficientemente extraña a la otra, y si unión discretamente insólita, para que la imaginación se ponga en movimiento" (Rodari (1986: 12).

Después se les pide que realicen una pequeña historia siguiendo el modelo de Rodari, es decir, que a través del uso de las preposiciones creen situaciones e historias distintas.

El binomio fantástico es una técnica de creación literaria muy interesante ya que nos permite que los alumnos se sientan motivados a escribir sus propias "obras literarias"

*En el «binomio fantástico» las palabras no se toman en su significado cotidiano, sino liberadas de las cadenas verbales de las que forman parte habitualmente. Las palabras son «extrañadas», «dislocadas», lanzadas una contra otra en un cielo que no habían visto antes. Es entonces que se encuentran en la situación mejor para generar una historia. Llegados a este punto, tomemos las palabras «perro» y «armario». El procedimiento más simple para relacionarlas es unir las con una preposición articulada. Obtenemos así diversas figuras:*

*El perro con el armario, el armario del perro, el perro sobre el armario, el perro en el armario, etcétera.*

*La historia, en este punto, es sólo «materia prima».*

*Cada una de estas situaciones nos ofrece el esquema de algo fantástico.*

*1. Un perro pasa por la calle con un armario a cuestas. Es su casita, ¿qué se le va a hacer? La lleva siempre consigo, como el caracol lleva su concha. Es aquello de que sarna con gusto no pica.*

2. El armario del perro me parece más bien una idea para arquitectos, diseñadores o decoradores de lujo. Es un armario especialmente ideado para contener la mantita del perro, los diferentes bozales y correas, las pantuflas anti-hielo, la capa de borlitas, los huesos de goma, muñecos en forma de gato, la guía de la ciudad (para ir a buscar la leche, el periódico y los cigarrillos a su dueño). No sé si podría contener también una historia.

3. El perro en el armario, a ojos cerrados, es una posibilidad más atractiva. El doctor Polifemo regresa a casa, abre el armario para sacar su batín, y se encuentra con un perro. Inmediatamente se nos presenta el desafío de hallar una explicación a esta aparición. Pero la explicación no es tan urgente. Resulta más interesante, de momento, analizar de cerca la situación. El perro es de una raza difícil de precisar. Tal vez es un perro de trufas, tal vez es un perro de ciclámenes. ¿De rododendros...? Amable con todo el mundo, mueve alegremente la cola y saluda con la patita, como los perros bien educados, pero no quiere saber nada de salir del armario, por más que el doctor Polifemo se lo implore. Más tarde, el doctor Polifemo va a tomar una ducha y se encuentra otro perro en el armarito del baño. Hay otro en el armario de la cocina, donde se guardan las ollas. Uno en el lavavajillas. Uno en el frigorífico, medio congelado. Hay un caniche en el compartimiento de las escobas, y hasta un chihuahua en el escritorio. Llegado a este punto, el doctor Polifemo podría muy bien llamar al portero para que le ayudase a rechazar la invasión canina, pero no es esto lo que le dicta su corazón de cinófilo. Por el contrario, corre a la carnicería para comprar diez kilos de filete para alimentar a sus huéspedes. Cada día, desde entonces, compra diez kilos de carne. Y así comienzan sus problemas. El carnicero comienza a sospechar. La gente habla. Nacen los rumores. Vuelan las calumnias. Aquel doctor Polifemo... ¿no tendrá en casa algunos espías atómicos? ¿No estará haciendo experimentos diabólicos con todos aquellos filetes y bistecs? El pobre doctor pierde la clientela. Llegan soplos a la policía. El comisario ordena una investigación en su casa. Y así se descubre que el doctor Polifemo ha soportado inocente tantos problemas por amor a los perros. Etcétera.

Extraído de "Gramática de la fantasía", de Gianni Rodari. (pp. 13-14) Editorial Argos Vergara.

**(XII) HISTORIAS EN PRIMERA PERSONA**

**Nivel:** Intermedio, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.  
**Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.  
**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro.  
**Duración:** 30 -40 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

¿Qué contarías si fueras un objeto de la vida cotidiana como una cafetera, un huevo, un bolígrafo o un tomate?



**Una cafetera;** Esta mañana me han levantado temprano y me han puesto a calentar... ¡qué horror de calor!

**(XIII) ESCUDOS**

**Nivel:** Intermedio, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.  
**Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.  
**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro.  
**Duración:** 30 -40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Inventar el escudo de nuestro apellido, dibujarlo con los detalles y colores que cada uno personalmente elija e inventar la historia que justifique el porqué han elegido cada elemento. Es una actividad que deja abierta cualquier puerta a la imaginación.



**(XIV) BANDERAS**

**Nivel:** Intermedio, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.  
**Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.  
**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro.  
**Duración:** 30 -40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** De la misma manera que en el recurso propuesto anteriormente, también podemos inventarnos una bandera, y no sólo una simple una bandera sino inventarnos nuestro país, nuestras leyes.

**(XV) PICTONARY EN CADENA**

**Nivel:** Intermedio, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.  
**Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.  
**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro.  
**Duración:** 30 -40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Reparte a tus estudiantes una hoja en blanco. Cada estudiante escribe una frase que sea lo suficientemente exacta para que se pueda expresar con un dibujo. Por ejemplo: "*Ayer salí a pasear con mis padres al parque de atracciones*". Luego pasan la frase al estudiante que tengan a su izquierda. Este estudiante intenta representar el significado de la frase mediante un dibujo. Una vez que haya acabado, dobla el papel de forma que solamente sea visible su dibujo y se lo pasa al estudiante que tenga a la izquierda, que deberá reconstruir la frase a partir del dibujo que recibe. Por ejemplo: "*Ayer, salí con dos mayores, me monté en la noria*". Y así sucesivamente hasta que cada papel vuelve a su propietario original. Después veremos a lo largo del proceso cómo ha cambiado la frase.

**(XVI) SER...ESTAR... UN GRAN DILEMA**

**Nivel:** Intermedio, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.  
**Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.  
**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro.  
**Duración:** 30 -40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Es un juego para repasar la diferencia entre *ser* y *estar*...

Escribe en la pizarra "Mi perro es" y las letras del abecedario. Pide a los estudiantes que piensen un adjetivo que empiece con cada una de las letras para continuar la frase. El verbo elegido puede ser "ser" o "estar". El ejercicio puede servir para repasar y ampliar vocabulario y para ver qué tipo de palabras se usan con cada uno de los verbos y desarrollar la diferencia entre las ideas que expresan los dos verbos. Después, tras ver los ejemplos y errores que pueda haber, se puede repasar la explicación gramatical.

## 6. CONCLUSIONES

A través de este artículo hemos intentado realizar una breve presentación sobre el aprendizaje de E/LE para adolescentes. Para ello, nos hemos detenido a examinar factores como el proceso de adquisición de lenguas en los jóvenes, actividades que se pueden llevar a clase y otros aspectos que nos ayudan a comprender la necesidad de la especialización en este ámbito. Asimismo, hemos hablado del papel del docente, que se debe concebir como un formador pero también como un mediador en su labor. Como comenta Martín Sánchez (2008: 31): *"El profesor de ELE es una figura clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Investigaciones recientes se han dedicado a clarificar el papel del mismo en los problemas de aprendizaje de ELE y la valoración que estudiantes y colegas hacen sobre la función docente. Estudios actuales han demostrado que la eficacia del profesor va mucho más allá de la mera transmisión de contenidos. Para ser un buen docente no basta con ser un buen filólogo"*.

Desde nuestro punto de vista es importante desde el principio hacer ver al alumno que en el aprendizaje de lengua entran en juego muchos factores entre otros la motivación por el conocimiento de la lengua y la importancia de las actividades lúdicas porque con ellas también se aprende. Algunos de estos factores están en manos del docente, otros muchos en manos del adolescente aprendiz. La enseñanza por tanto debe ser una actividad recíproca en la que el interés y dedicación de los discentes son fundamentales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO TAPIA, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible: [http://web.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros\\_jesus/1992/motivar\\_adolescencia\\_partes/determinantes\\_motivacionales.pdf](http://web.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf)
- ÁLVAREZ-NÓVOA, C. (1995). *Dramatización. El teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- BARALO, M. (2000). "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE", en *Carabela*, 47 (*El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*). Madrid, SGEL, 5-36.
- BARROSO, C. (2004). "La enseñanza de ELE para adolescentes", en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, 61-66. Disponible: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2003-2004/06\\_barroso.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/06_barroso.pdf).
- BARROSO GARCÍA, C. & M. FONTECHA LÓPEZ (2000). "La importancia de las dramatizaciones en el aula de ele: una propuesta concreta de trabajo en clase", en M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas & F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz: Universidad de Cádiz: 107-113. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0105.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf)
- *Carabela*, nº 41 (1997). Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE. Madrid: SGEL.
- *Carabela*, nº 55 (2004). La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera. Madrid: SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid:



- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Editorial Anaya. Disponible: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- DARÉ VARGAS, M., S. SALINO RAMOS LOPES, V. ZORZO-VELOSO (2009). "Aprender jugando: La realidad en las clases de español", en *Esfera*, 2: 10.
  - DÍEZ SANTOS, C. (2000). "La motivación en clase de ELE", en *Frecuencia -L-*, noviembre 2000: 3-8. Disponible: <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/562804.PDF>
  - DORREGO FUNES, L. (1997). «Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua», en *Carabela* 41: 91-110, Madrid: SGEL.
  - DORREGO FUNES, L. & M. ORTEGA (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
  - EGUILUZ PACHECO, J. & Á. EGUILUZ PACHECO (2004). "La evaluación de la expresión escrita", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 1005-1024.
  - EINES, J. & A. MANTOVANI (1980). *Teoría del juego dramático*. Madrid: Ministerio de Educación.
  - EROTAS, F., E. LEONTARIDI & M. SIGALA (2006). «Cómo empezar la clase de E/LE con una sonrisa: secretos, trucos y rompehielos para entrar con buen pie los primeros días de clase», *Cuadernos de Italia y Grecia*, 5: 104-118. Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible: [http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118215/Como\\_empezar\\_la\\_clase\\_de\\_E\\_LE\\_con\\_una\\_sonrisa\\_secretos\\_trucos\\_y\\_rompehielos\\_para\\_entrar\\_con\\_buen\\_pie\\_los\\_primeros\\_dias\\_de\\_clase](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118215/Como_empezar_la_clase_de_E_LE_con_una_sonrisa_secretos_trucos_y_rompehielos_para_entrar_con_buen_pie_los_primeros_dias_de_clase)
  - EROTAS, F., E. LEONTARIDI & M. SIGALA (2008). «Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται: Δραστηριότητες για να «σπάσει ο πάγος» στα πρώτα μαθήματα της Ξένης Γλώσσας» [«El buen día se ve desde la mañana. Actividades para romper el hielo en las primeras clases de lengua extranjera»], E. Leontaridi *et al.* (eds.), *Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Conference on "Language in a changing world"*. Athens: Language Centre of the University of

Athens. Vol. I: 194-203. Disponible:  
<http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118205/> . El buen día se ve desde la mañana . Actividades para romper el hielo en las primeras clases de lengua extranjera.

- ESTÉVEZ FUNES, M. & A. DE LA PEÑA PORTERO (2000). *Arriba ese ánimo: como fomentar la autoestima en alumnos de ELE*, en M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas & F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz: Universidad de Cádiz: 235-244. Disponible: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0233.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0233.pdf)
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2002). "Ingredients, recipes and menus: how to cook a foreign language class", en *Πρακτικά Συνεδρίου 'Η διδασκαλία της ξένης γλώσσα σε ενήλικους - Εμπειρίες και προοπτικές'*. Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών Πανεπιστημίου Αθηνών [*Actas del Congreso 'La enseñanza de L2 a adultos - Experiencias y perspectivas'*. Atenas: Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Atenas], 25-31.
- GOLEBIEWSKA, A. (1990). *Getting students to talk*. London, Prentice Hall International.
- GONZÁLEZ SÁINZ, T. (1994). *Para jugar: Juegos comunicativos. Español lengua extranjera*. Madrid: SM.
- IGLESIAS CASAL, I. & M. PRIETO GRANDE (1998). *iHagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen.
- IGLESIAS CASAL, I. (2000). "La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones", en M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas & F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz: Universidad de Cádiz: 941-954. Disponible: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0937.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf)

- LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, A. (2004). "Aproximación a una bibliografía sobre la evaluación en la enseñanza de segundas lenguas/ lenguas extranjeras", en *Carabela* 55: 157-173.
- LEONTARIDI, E. (2008). "Sacando el as de la manga a la hora de hablar: el componente lúdico en la clase de E/LE", en J. Martí Contreras (coord.), *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*, Onda: JMC, 183-202. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=1&t=SACAN DO+EL+AS+DE+LA+MANGA&td=todo>.
- LEONTARIDI, E., E. BALASSI & K. SPANOPOULOU (eds.) (2006). *Actas de la «Jornada dedicada a la lengua alemana, italiana y española»*. Atenas: Focus on Health. [Λεονταρίδη, Ε., Ε. Μπαλάση & Κ. Σπανοπούλου (επιμ.) (2006). *Πρακτικά Ημερίδας «Αφιέρωμα στη γερμανική, ιταλική και ισπανική γλώσσα»*. Αθήνα: Focus on Health]. Disponible: <http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Books/118245/>. Actas de la Jornada dedicada a la lengua alemana italiana y española
- LEONTARIDI, E. & N. PERAMOS SOLER (2011). "Muertos de risa: el cómic y el humor en el aula de E/LE", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *III Jornadas de formación del profesorado de español, Sofía, septiembre de 2010*. Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 6-42. Disponible: <http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1212672/> Muertos de risa el comic y el humor en el aula de E LE.
- LEONTARIDI, E., N. PERAMOS SOLER & M. RUIZ MORALES (2010). "Aprender a leer, sacando ju(e)go a los textos. Animación a la lectura en la clase de E/LE", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español 09*. Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 78-98. Disponible: <http://www.educacion.gob.es/dms-static/bd174a42-d950-46df->

[9f11-aa3ce5a9e982/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/publicacionescompletas/iijornadasdeformacion09.pdf](http://www.educacion.gob.es/dms-static/04f901d2-65a0-4abf-8c23-9dabd12f492a/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/publicacionescompletas/iijornadasdeformacion09.pdf)

- LEONTARIDI, E., M. RUIZ MORALES & N. PERAMOS SOLER (2009). "Aprender no es un juego... ¿o sí?: El componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de E/LE", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Sofía: Ministerio de Educación de España y Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid", 151-162. Disponible: <http://www.educacion.gob.es/dms-static/04f901d2-65a0-4abf-8c23-9dabd12f492a/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/jornadasformacionprofesorado.pdf>
- LEONTARIDI, E. & M. SIGALA (2005). "La otra cara de la expresión escrita: actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4: 184-200. Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible: [http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/134770/La\\_otra\\_cara\\_de\\_la\\_expresion\\_escrita\\_actividades\\_ludicas\\_para\\_la\\_practica\\_de\\_la\\_expresion\\_escrita](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/134770/La_otra_cara_de_la_expresion_escrita_actividades_ludicas_para_la_practica_de_la_expresion_escrita).
- LORENZO BERGILLOS, F.J. (2004). "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 305-328.
- MALAY, A. & A. DUFF (1978). *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2008). "El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE", *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, n. ° 3: 29-41. Disponible: [http://www.ogigia.es/OGIGIA3\\_files/OGIGIA3\\_MARTIN.pdf](http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf)
- MORENO, C, F. GARCÍA NARANJO, R. GARCÍA PIMENTEL & A. HIERRO MONTOSA (2000). "Las reglas del juego", en M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas & F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz: Universidad de Cádiz:

960-989. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0975.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0975.pdf)

- MORENO, C, F. GARCÍA NARANJO, R. GARCÍA PIMENTEL & A. HIERRO MONTOSA (2005). *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid: SGEL.
- MOTOS, T. & F. TEJEDO (1996). *Prácticas de dramatización*. Madrid: Ediciones J. García Verdugo.
- PALENCIA, R. (1990). *Te toca a ti: 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura española*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- PARRONDO RODRÍGUEZ, J.R. (2004). "Modelos, tipos y escalas de evaluación", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 967-982.
- PERAMOS SOLER, N. (2005). "Para la clase de español: Explotación didáctica para una serie de televisión". *Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera ASELE* 33: 35-42. Disponible: [http://auth.academia.edu/NatividadPeramosSoler/Papers/145017/Para\\_la\\_clase\\_de\\_espanol\\_Explotacion\\_didactica\\_para\\_una\\_serie\\_de\\_television](http://auth.academia.edu/NatividadPeramosSoler/Papers/145017/Para_la_clase_de_espanol_Explotacion_didactica_para_una_serie_de_television)
- PERAMOS SOLER, N. (2006). "Propuestas de actividades para la clase de E / LE", en E. Leontaridi, E. Balassi & K. Spanopoulou (eds.), 319-327.
- PERAMOS SOLER, N. & E. LEONTARIDI (2011). "¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE", en J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J.J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (eds.), *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE: "Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de L2-LE"*. Salamanca: Kadmos, Vol. II: 1239-1253. Disponible: [http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1137262/Pongamos\\_en\\_practica\\_los\\_textos\\_literarios\\_Otra\\_manera\\_de\\_leer\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_ELE](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1137262/Pongamos_en_practica_los_textos_literarios_Otra_manera_de_leer_en_la_clase_de_ELE)
- PERAMOS SOLER, N., M. RUIZ MORALES & E. LEONTARIDI (2010). "Los textos literarios en la clase de ELE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno", en

J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español 09*, Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 26-48. Disponible:

<http://www.educacion.gob.es/dms-static/bd174a42-d950-46df-9f11-aa3ce5a9e982/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/publicacionescompletas/iijornadasdeformacion09.pdf>

- PÉREZ BERNAL, R.M. (2006). "El teatro, un recurso para el aula de Español como Lengua Extranjera", en E. Leontaridi, E. Balassi y K. Spanopoulou (eds.), 327-335.
- PINILLA GÓMEZ, R. (2004). "La expresión oral", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 879-897.
- PRANGE, L. & F. PICHARDO CASTRO (1997). *Por turnos. Actividades para aprender español jugando*. Madrid: Santillana.
- PRIETO GRANDE, M. (2007). "La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje", *Boletín de ASELE*, 36: 11-26. Disponible: <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele36.pdf>
- RIGAMONTI, D. (1998). "La corrección del error en la expresión escrita: el caso de estudiantes itálofonos de E/LE", en *Carabela (La expresión escrita en el aula de E/LE)*, 46: 137-152. Madrid: SGEL.
- RODARI, G. (1983). *Gramática de la fantasía, Introducción al arte de inventar historias*. Editorial Argos Vergara. Disponible: <http://www.slideshare.net/xiispa/gianni-rodari-gramtica-de-la-fantasa-introduccin-al-arte-de-inventar-historias>
- RUIZ ÁLVAREZ, R. & J.A. MARTÍNEZ BERBEL (eds.) (1996). *Propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera. Texto dramático y representación teatral*. Granada: Universidad de Granada.
- RUIZ MORALES, M., E. LEONTARIDI, & N. PERAMOS SOLER (2007). "¡Los juegos dan mucho juego! Algunas propuestas de actividades lúdicas para nuestra clase de E/LE", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6: 95-99. Roma, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en



Italia y Grecia. Disponible:  
[http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118255/\\_Los\\_juegos\\_dan\\_mucho\\_juego\\_Algunas\\_propuestas\\_de\\_actividades\\_ludicas\\_para\\_nuestra\\_clase\\_de\\_E\\_LE](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118255/_Los_juegos_dan_mucho_juego_Algunas_propuestas_de_actividades_ludicas_para_nuestra_clase_de_E_LE)

- RUIZ MORALES, M., E. LEONTARIDI, & N. PERAMOS SOLER (2007). *"Lo tuyo es puro teatro. Explotación didáctica de la obra teatral Doña Gramática"*, en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español 09*. Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones), 12-25. Disponible: <http://www.educacion.gob.es/dms-static/bd174a42-d950-46df-9f11-aa3ce5a9e982/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/publicacionescompletas/iijornadasdeformacion09.pdf>
- SÁNCHEZ BENITO, J. & C. SANZ OBERBERGER (1999). *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español (niveles elemental-intermedio)*. Berlín: Langenscheidt.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. & I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SANCHEZ PEREZ, A. & R. FERNANDEZ (2004). *¿Jugamos? Juegos de siempre para la clase de español*. Madrid: SGEL.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. de & J. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (1997). *Aprender español jugando. Juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español*. Madrid: Huerga & Fierro.
- UBACH MEDIA, A., (2000). "El texto teatral: sugerencias para su utilización", en M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 709-716. Disponible: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0709.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0709.pdf)

- VÁZQUEZ, G. (2000), *La destreza oral (programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado)*. Madrid, Edelsa.
- VILLARRUBIA ZÚÑIGA, M. (2009). "El aprendizaje del ELE para niños y adolescentes inmigrantes", *MarcoELE*, 8: 1-15. Disponible:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/921/92112908010.pdf>
- YULE, G. (2004). *El lenguaje*. Madrid, Akal.



### TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:

### 3. ¡Es hora de trabajar en equipo! Propuestas para un aprendizaje cooperativo en la clase de ELE

**AUTOR: NATIVIDAD PERAMOS SOLER & ELENI LEONTARIDI**

Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia)

[Volver al índice](#)

**RESUMEN:** El aprendizaje cooperativo hace referencia a una metodología de gestión del aula que se centra en la organización del alumnado en grupos para fomentar la realización de las tareas y actividades de aprendizaje en la clase. En este tipo de metodología las habilidades del docente para desarrollar el aprendizaje cooperativo del alumnado y organizar su proceso cognitivo son muy importantes y se basan principalmente en plantear tareas que requieren la cooperación y se basan en relaciones interpersonales en el aula para resolver de manera creativa y constructiva las tareas propuestas. Esta metodología requiere de una estructura y actividades específicas que provoquen la necesidad entre el alumnado de compartir y manifestar sus intereses propios con los de otros miembros del grupo, y que permitan a los alumnos la realización de actividades en grupo sin que ello induzca a la competitividad.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje cooperativo, E/LE, pragmática, componente lúdico

**ABSTRACT:** Cooperative learning is a term that refers to a class management methodology that focuses on the organization of students into groups to facilitate learning activities and tasks in the classroom.

In this methodology the teacher's skills in developing students' cooperative learning and in organizing the cognitive process are essential and are basically geared towards assigning tasks that require cooperation and are based on interpersonal relations in the classroom; consequently, the proposed tasks are carried out in a constructive and creative way. This methodology calls for specific structure and activities that ask for sharing and expressing their own interests with those of the other member, thus enabling them to carry out tasks without competitiveness.

**KEY WORDS:** Spanish as a foreign language, cooperative learning, ELE, pragmatics, humoristic component

*Dime y lo olvido,*

*enséñame y lo recuerdo,*

*involúcrame y lo aprendo.*

Benjamin Franklin (1706-1790)

## 1. INTRODUCCIÓN

La investigación dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas es cada vez más productiva, presentándonos nuevos métodos y enfoques de aprendizaje y enseñanza para las lenguas<sup>53</sup>. Se ha pasado de la asimilación de reglas gramaticales, traducción y memorización a los métodos más recientes como el enfoque comunicativo<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> Destacan entre los estudios centrados en el aprendizaje y enseñanza para lenguas extranjeras los trabajos basados en el enfoque comunicativo: Alcaraz Varó (1993); Candlin (1990); Lomas & Osoro (1993). Centrados en los estudios de aprendizaje cooperativo, sobre el que se basa nuestro artículo, destacan los trabajos de: Cassany (2004, 2006 y 2009); Johnson & Johnson (1987, 1989 y 1999), Johnson (1999), Slavin (1990, 1995), Landone (2004). En líneas generales, acerca del aprendizaje y enseñanza de las lenguas *vd.* Hernández Reinoso (1999) y Cassany, Luna & Sanz (1993).

<sup>54</sup> A partir de este último cuarto de siglo se empieza a valorar la contribución que las relaciones humanas ofrecen, tanto en los aspectos del desarrollo cognitivo, como aspectos de la propia socialización del ser humano, buscando métodos que rompan con las deficiencias presentadas por la metodología tradicional y que ayuden a organizar el aula como se puede organizar una sociedad, a

El objetivo de este artículo, por tanto, es presentar un resumen general de las diferentes formas de aprendizaje con el fin de reflexionar acerca de las limitaciones y posibilidades de cada una de ellas. Su descripción nos llevará a establecer ciertas conclusiones teóricas que posteriormente pondremos en práctica con actividades<sup>55</sup>. Más concretamente con este artículo pretendemos hacer un breve recorrido por las *diferentes teorías del aprendizaje*, centrándonos especialmente en el *aprendizaje cooperativo*. Para ello, en primer lugar, nos centraremos en la presentación de los tipos de aprendizaje más destacados, haciendo referencia a la aportación de las teorías y su aplicación en la enseñanza del español para luego enfrentarnos al llamado aprendizaje cooperativo, a través del cual pondremos en práctica actividades que nos ayudarán a percibir los fines de esta modalidad de aprendizaje, sus ventajas y sus inconvenientes, las habilidades necesarias del docente para manejar y transformar las prácticas docentes.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: TIPOS DE APRENDIZAJE

*Aprender sin reflexionar es malgastar la energía.*

*Confucio (551 AC-478 AC)*

Cierto es que hasta llegar a entender y poner en práctica un sistema cooperativo de aprendizaje dentro del marco de la enseñanza de lenguas se han venido adoptado diferentes modelos que actualmente ya están obsoletos. Nos referimos a los modelos de enseñanza *competitivos e individualistas* que participan de cierto individualismo, no ejercitan el compromiso de superación y de colaboración junto con el resto de los compañeros y en los que se potencia la memorización frente al trabajo en equipo.

---

través de equipos en los que unos ayudan a los otros para poder conseguir los mejores resultados: así surge el método de aprendizaje cooperativo.

<sup>55</sup> En el anexo se presenta una serie de propuestas para poner en práctica el sistema de aprendizaje cooperativo en la clase de español LE.

La diferencia primordial del *trabajo competitivo* frente al *trabajo cooperativo*, término que analizaremos en el siguiente apartado, es que en el primero no se exige que exista de antemano una serie de premisas para poder trabajar: se trabaja con el resto de los compañeros para conseguir unas metas que solo unos pocos alcanzarán, no se ayuda a los compañeros porque se consideran rivales e impiden que se consigan las metas deseadas. Tal y como señala Serrano (1996: 2): "*La competición es una situación social en la que cada individuo alcanzará sus objetivos si y sólo si los demás no logran los suyos, y recibirá la máxima recompensa si y sólo si los demás logran recompensas inferiores*". Así pues, no se aprende sino que se gana, es decir, cada individuo marca sus propios objetivos y no se enseña a los alumnos a usar las habilidades del equipo para llegar a la meta de un proyecto común, como se haría en el caso del trabajo cooperativo<sup>56</sup>. En estos casos existe una interdependencia negativa<sup>57</sup> que provoca que los alumnos sientan que pueden alcanzar sus objetivos si los otros fracasan en su intento de cumplir los suyos y, por tanto, se consideran mejores que sus compañeros. Por otra parte, el resto de los compañeros abandona su esfuerzo porque no cree que tenga posibilidades de éxito.

Por otra parte, en el *aprendizaje individual*, cada aprendiz trabaja solo para alcanzar objetivos personales y no se consigue una interrelación con los compañeros. El aprendiz no tiene interés por interactuar con el resto porque no percibe que eso tenga utilidad. Por tanto, esta estructura lo que fomenta son actitudes individualistas, basadas en el interés personal y el desinterés por el resto de los compañeros. Lo que se obtiene con un sistema de este tipo es que los

<sup>56</sup> Según el mismo autor: "*La cooperación es una situación social en la que los objetivos de los individuos están ligados de tal manera que un individuo sólo puede alcanzar su objetivo si y sólo si los demás alcanzan los suyos, y cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo*" Serrano (1996: 2).

<sup>57</sup> El término de *interdependencia negativa* así como el de *interdependencia positiva* aparece recogido, relacionado con las estrategias de aprendizaje, por Deutsch (1949). La *interdependencia negativa* se percibe cuando las metas establecidas no tienen una relación con la sucesión de las actividades e implica que se dé entre los miembros del equipo de trabajo un desequilibrio: "...el incremento de cualquiera de estos recursos para alguna de las partes, implica necesariamente un descenso proporcional del mismo para el resto de los miembros" (Munduate & Dorado, 1999: 103). Las situaciones competitivas, utilizadas de esta forma, presentan una interdependencia negativa entre las metas logradas; los estudiantes piensan que la única forma de conseguir sus propias metas es exclusivamente si los demás estudiantes de la clase fracasan en el logro de las de ellos.

estudiantes trabajen de forma independiente a su propio paso, en su propio espacio hacia el logro de sus propias metas de aprendizaje, para obtener sus frutos dentro del absoluto individualismo. Serrano (1996: 2) señala al respecto:

La individualización es una situación social en la que el logro de los objetivos por parte de uno de los individuos es independiente del éxito o fracaso que los demás hayan tenido en el logro de los suyos, por lo que recibirá su recompensa únicamente en función de su trabajo personal.

Por tanto, esto provoca que se produzcan actitudes competitivas, actividades lideradas por pocos estudiantes y que no se facilite el diseño y la planificación de una clase.

En este punto también queremos diferenciar el llamado *trabajo en grupo* del *trabajo en equipo* (modelo usado en el aprendizaje cooperativo). Para que se dé este trabajo en grupo se han de tener en cuenta ciertas premisas como la composición de los pequeños grupos, la organización de la tarea y de las actividades así como la distribución de la tarea y la implicación de todos los participantes. A diferencia del grupo, en los equipos de aprendizaje cooperativo se exigen que los alumnos aprendan tanto los temas académicos (contenidos) como las habilidades interpersonales necesarias para funcionar como parte de un equipo (trabajo de equipo), lo que les permite también un control mutuo y unas exigencias mutuas. Esto hace que el aprendizaje cooperativo sea más complejo que el aprendizaje competitivo o individualista. Si no se adquieren las habilidades del trabajo en equipo, no se pueden realizar las tareas<sup>58</sup>. Cuanto mayores sean las habilidades de los integrantes del equipo, superior será la calidad de su aprendizaje.

Tal y como comenta Cassany (2004: 12):

---

<sup>58</sup> Para conseguir que un grupo cooperativo funcione (Pujolàs Maset, 2003: 6) se han de establecer ciertas normas como son: compartirlo todo (es necesario pedir permiso previamente), pedir la palabra antes de hablar, aceptar las decisiones de la mayoría, ayudar a los compañeros, pedir ayuda cuando se necesite, no rechazar la ayuda de un compañero, cumplir las tareas que le toque a cada uno de los miembros del grupo, participar en todos los trabajos y actividades del equipo, intentar realizar las tareas siempre hablando en voz baja, conseguir no solo cumplir con las normas sino que los demás también lo hagan.

Debemos tener en cuenta que equipo no es igual a grupo: los miembros del primero han sido entrenados durante un cierto período para aprender conjuntamente, mientras que el segundo son solo aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver un ejercicio. Para que un grupo pueda convertirse en un auténtico equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe pasar por un largo proceso de formación. Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas.

En este cuadro (adaptado de Cassany 2006: 12) se pueden apreciar claramente las diferencias de estas dos modalidades de trabajo:

GRUPO	EQUIPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• HOMOGENEIDAD</li> <li>• CON LÍDER</li> <li>• SIN CONTROL</li> <li>• VIDA CORTA</li> <li>• INTERDEPENDENCIA NEUTRA O NEGATIVA</li> <li>• SIN FORMACIÓN</li> <li>• HETEROEVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HETEROGENEIDAD</li> <li>• SIN LÍDERES</li> <li>• CON CONTROL</li> <li>• LARGA VIDA</li> <li>• INTERDEPENDENCIA POSITIVA</li> <li>• CON FORMACIÓN</li> <li>• AUTOEVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS</li> </ul>

Tabla 1. Diferencias entre grupo y equipo

### 3. APRENDIZAJE COOPERATIVO. APORTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA CLASE DE ELE

El aprendizaje cooperativo surgió para la enseñanza de una gran diversidad de materias<sup>59</sup> y actualmente es un modelo aplicable también

<sup>59</sup> El aprendizaje cooperativo es una noción que no surgió especialmente para la enseñanza de lenguas por lo que se aplica a diferentes materias basándose en la misma filosofía. Este tipo de aprendizaje ha llegado a un grupo de profesionales a organizar su propio grupo de interés en

a la enseñanza de lenguas. Con el término *aprendizaje cooperativo* se entiende la forma en la que el aprendizaje se da entre iguales, en el que se enseña y se aprende en cooperación<sup>60</sup>. Exactamente el aprendizaje cooperativo se define como un trabajo en equipo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo (Fathman & Kessler 1992: 128). Las funciones del trabajo cooperativos son: fomentar la enseñanza más reflexiva, fomentar la cooperación, potenciar la interacción y maximizar el rendimiento, crear un ambiente solidario, para mejorar la autoestima y desarrollar el espíritu crítico. Sin duda, esto hace que este sistema de aprendizaje sea más complejo a la hora de llevarlo a la práctica. Este tipo de procedimiento de enseñanza y estrategias<sup>61</sup> se basan en una correcta organización de la clase basada en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente<sup>62</sup> de forma

---

España denominado GIAC (Grupo de Interés en Aprendizaje Cooperativo) y que se puede consultar en el sitio [http://giac.upc.es/pag/giac\\_cas/giac\\_default.htm](http://giac.upc.es/pag/giac_cas/giac_default.htm). El punto de partida de esta organización que actualmente alberga a un grupo numeroso de profesores de distintas universidades surge tras unas charlas del profesor especialista en aprendizaje cooperativo David Johnson, en febrero de 2000. Sobre las implicaciones del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico se puede consultar Poveda Serra (2006).

<sup>60</sup> En este punto sería interesante comentar que existen también marcadas diferencias entre lo que se denomina aprendizaje *cooperativo* y *colaborativo*. Este último ofrece la posibilidad de trabajar en estructuras no totalmente formadas, es decir, en las que no se da estructura definida a la situación del aprendizaje. En palabras de Goikoetxea & Pascual (2002: 227): "*A diferencia del llamado «aprendizaje colaborativo», categoría más amplia que cobija formas de colaboración entre estudiantes no necesariamente estructuradas, incluso informales, el AC tiene lugar cuando existe una estructura definida de la situación de aprendizaje*". Es decir, que existe diferencia entre las dos formas de aprendizaje desde el punto de vista de la organización de la estructura del mismo. La colaboración es una filosofía de interacción por la que cualquier actividad se lleva a cabo por dos o más personas que trabajan de forma conjunta para definir un significado, explorar un tema o mejorar competencias, mientras que la cooperación es una estructura de interacción diseñada para facilitar la realización entre los miembros y conseguir llegar a la meta.

<sup>61</sup> Las estructuras que el profesor crea para que se realice el aprendizaje cooperativo son actividades que no se pueden realizar sin la colaboración de los miembros del equipo (interdependencia positiva). Por lo tanto no es posible que uno tenga éxito si el resto del grupo no lo tiene. Con esto se consigue que los alumnos atribuyan sus propios logros a los éxitos del grupo y se eviten las individualidades. En los grupos clásicos, un líder es elegido por el profesor, sin embargo en un grupo cooperativo, el liderazgo es compartido para que todos los estudiantes consigan ser responsables de la realización de la tarea.

<sup>62</sup> La distribución del mobiliario es fundamental para organizar un aula de forma cooperativa. La distribución habitual de un aula para alumnos que trabajan en *equipos base* (término explicado en la nota nº 15) es el alumnado agrupado en equipos de cuatro miembros cada uno, que se sientan

organizada para resolver tareas necesarias que les permitan llegar a sus objetivos y profundizar en su propio aprendizaje.

Antes de iniciar esta metodología con los alumnos debemos dejar claro qué entendemos por trabajo cooperativo y cuáles son las razones por las que usamos esta metodología. A favor de este método de trabajo podemos comentar que:

- Se aprende mejor colaborando y no compitiendo con los compañeros.
- El trabajo en equipo se beneficia de la diversidad del alumnado (cada uno aprende algo del otro).
- Aumenta las intervenciones en la clase.
- Mejoran los conocimientos de cada estudiante.
- Aumenta la capacidad comunicativa del alumno y mejora su comunicación con el resto.

El objetivo inicial de un "trabajo en equipo" es desarrollar una necesidad previa entre los alumnos para que sientan que deben trabajar funcionando en grupos cooperativos y elaborando un plan de trabajo para aprender ya no solo de las actividades sino a cooperar y trabajar todos juntos. Se han de establecer desde el principio algunos objetivos básicos que según Gil Montoya *et al.* (1999: 237) son los siguientes:

- Mostrar a los alumnos la importancia de saber trabajar en equipo y al mismo tiempo despertar el interés de los alumnos para trabajar en equipo.
- Enseñar a los alumnos en qué consiste el trabajo en equipos cooperativos y cómo se puede mejorar.
- Ayudar a los alumnos a organizar su equipo.
- Ofrecer a los alumnos una experiencia positiva de trabajo en equipo cooperativo.
- Evaluar las actividades de trabajo en equipo.

---

perpendicularmente a la pizarra, de manera que ninguno quede de espaldas a ella. Acerca de la distribución de los equipos puede consultarse Pujolàs Maset *et al.* (2005: 6, 14).



- Entrenar a los alumnos con el Aprendizaje Cooperativo y el trabajo en equipo.
- Fomentar una enseñanza más reflexiva basada en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos.

Es decir, el aprendizaje cooperativo sirve para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas pero también para mejorar las competencias sociales y cognitivas<sup>63</sup>, además de ser un instrumento útil en el aprendizaje de una lengua así como de los contenidos culturales, aspecto fundamental en contextos de L2 y LE (Hirst & Slavik, 1990).

Dentro del aprendizaje cooperativo existen diferentes técnicas. Las principales que se pueden utilizar, siguiendo a Jiménez García (2011: 54) son: el **Rompecabezas** (Jigsaw) diseñado por Elliot Aronson y su equipo en la Universidad de California en Santa Cruz en 1978; **Aprendiendo juntos** (Learning together), un modelo de aprendizaje cooperativo que fue diseñado por Roger T. Johnson y David W. Johnson a mediados de los sesenta<sup>64</sup>; **Grupos de investigación** (Group Investigation), una técnica diseñada por Shlomo Sharan y Yael Sharan, de la Universidad de Tel Aviv que tiene sus raíces en el proyecto de John Dewey **Cooperación estructurada** (Scripted Cooperation). Otra de las técnicas de aprendizaje en equipo es la llamada **Student Team Learning**, un modelo de Robert Slavin para la Organización Social de la Escuela de la Universidad Johns Hopkins (Estados Unidos) y que se basa en equipos de aprendizaje divididos según el rendimiento del equipo.

Los autores de referencia en el campo del aprendizaje cooperativo son los hermanos David y Roger Johnson<sup>65</sup> para quienes ambos roles, el

<sup>63</sup> Al igual que la sociedad, los equipos están para que sus miembros se apoyen entre sí, se organicen para aprender y eviten formar sólo habilidades individuales. Esta situación lleva, en algunos casos, a que el aprendizaje cooperativo sirva de herramienta útil en situaciones con problemática social.

<sup>64</sup> Este modelo es el más utilizado y en él nos hemos basado para la elaboración de este trabajo y la presentación de actividades. Es aplicable a todas las materias de aprendizaje.

<sup>65</sup> Con respecto a estos dos autores comenta Trujillo Sáez (2002: 9): "El modelo de aprendizaje cooperativo denominado Learning together (<http://www.clcrc.com>) fue diseñado por Roger T. Johnson y David W. Johnson a mediados de los sesenta [...]. Junto con el método de Robert Slavin, éste modelo es el que cuenta con más investigaciones que demuestran su valor en relación con los

del profesor y el del alumno, deben llevarse a cabo siguiendo una serie de criterios y puntos. Proponen que el alumno sea parte de un grupo del cual depende; de esta manera se garantiza que todos los integrantes del grupo tengan que compartir las tareas. Este tipo de aprendizaje se basa en actividades compartidas, en las que los propios alumnos juegan un rol dentro del grupo. Con este enfoque se modifica la clásica imagen del profesor, responsable de llevar la actividad a buen cauce. Ahora el profesor funciona como asesor de grupos de trabajo cooperativo y crea las estructuras adecuadas para poner en funcionamiento el aprendizaje cooperativo<sup>66</sup>. Por otra parte para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo todas sus habilidades y conocimientos debe producirse una interrelación que se debe llevar a cabo a través de la formación de grupos pequeños que según la actividad a realizar tendrán una duración concreta<sup>67</sup>.

---

*resultados académicos (Johnson, Johnson y Stanne, 2000) y la mejora de las relaciones sociales (Johnson y Johnson, 1998 y 2000)".*

<sup>66</sup> Son muchos los aspectos que hay que tener en cuenta cuando iniciamos la labor en equipo. En primer lugar la **Interdependencia positiva**: los miembros del equipo consideran que se necesitan mutuamente para realizar la tarea del equipo ("hundirse o nadar juntos"). Los profesores pueden estructurar la interdependencia positiva mediante el establecimiento de metas comunes, los premios en conjunto, los recursos compartidos (los miembros tienen diferentes tipos de conocimientos, de manera que a cada uno se le asigna un rol: elaborador de resúmenes, animador de la participación). **Rendición de cuentas individuales**: se realiza una evaluación de la calidad y cantidad de las contribuciones de cada miembro para analizar los resultados con el grupo y el individuo. **Cara a cara**: la interacción de todos los miembros del equipo ayuda a la productividad de cada uno y a su intención de ayudar, compartir para llegar a las metas deseadas. Algunos miembros de equipo pueden explicar o enseñar lo que saben a sus compañeros de equipo. **Habilidades interpersonales y de grupo**: los grupos no pueden funcionar con eficacia si los miembros no tienen las habilidades necesarias de colaboración, la toma de decisiones, fomento de la confianza, la comunicación, y capacidad de gestión de las dificultades. **Grupo de procesado**: los grupos necesitan tiempo específico para hablar de lo bien que están logrando sus metas y mantener relaciones de trabajo entre los miembros. Los educadores también siguen a los grupos y dan su opinión sobre cómo los estudiantes están trabajando juntos. Sobre los aspectos básicos que caracterizan a los equipos, *vid.* Johnson, Johnson & Johnson Holubec (1999: 11-16).

<sup>67</sup> Las diferentes agrupaciones que podemos realizar son los llamados *equipos de base* basados en una composición heterogénea (por ejemplo, mismos gustos o intereses). Si los equipos están formados por cuatro miembros, deberán estar formados por: alguien que tenga un rendimiento más alto, dos con un rendimiento medio y otro con un rendimiento más bajo. Otro tipo de equipos son los *esporádicos* que duran una clase o incluso menos. Los *equipos de expertos* están formados por un miembro de cada equipo base con el objetivo de que se especialice y se haga experto en algún tema, para posteriormente volver a su equipo de base. Cada miembro del *equipo base* intercambia sus conocimientos con los expertos y después con el resto del equipo, hasta que todos aprenden. Sobre la formación de equipos, *vid.* Pujolàs Maset *et al* (2005: 6-14).

La labor del profesor es fundamental porque aunque ya no es el centro o fuente de conocimiento dentro de la clase sí que es quien plantea las actividades e indica qué debe hacer cada miembro del grupo, responsabilizando a cada uno de una parte de la actividad. El profesor es quien diseña y mantiene la estructura de intervenciones, interacciones y de los resultados que se han de obtener. Por otra parte, y dentro del mismo grupo, el aprendizaje cooperativo requiere de una división de tareas entre los componentes, es decir, cada estudiante se hace cargo de un aspecto y luego se ponen en común los resultados.

Por lo tanto, según Johnson, Johnson & Johnson Holubec (1999: 18), aparte de los alumnos es fundamental el rol del profesor que debe seguir estos criterios:

El docente cumple seis roles en el aprendizaje cooperativo [...]:

1-especifica los objetivos de la actividad;

2-toma decisiones previas a la enseñanza respecto de los grupos, la disposición del aula, los materiales educativos y los roles de los estudiantes en el grupo;

3-explica la tarea y la estructura de objetivos a los estudiantes;

4-pone en marcha la actividad cooperativa;

5-controla la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e interviene cuando es necesario;

6-evalúa los logros de los alumnos y los ayuda a discutir cómo ha resultado la colaboración en el grupo.

#### **4. CONCLUSIONES**

Con los diferentes estudios e investigaciones realizadas sobre el trabajo cooperativo se demuestra su efectividad en relación con el campo académico y el desarrollo afectivo, cognitivo y social del individuo y como un procedimiento para la didáctica de la lengua, L2 o

LE. Para llevar este sistema a la clase de español debemos hacerlo en un principio con solo una o dos sesiones a la semana basándonos en una unidad didáctica o un tema claramente determinado. Por otra parte, debemos enseñarles también a los estudiantes a formar los equipos de una manera mínimamente organizada: cada alumno debe aprender a tener una responsabilidad dentro del grupo, con una serie de funciones muy concretas. A medida que los alumnos empiezan a ganar confianza en su habilidad para resolver las tareas propuestas mejorarán su autoestima y por tanto serán capaces de resolver mejor las tareas marcadas.

Para que realmente tenga éxito este tipo de estrategias debemos asegurarnos de que los alumnos sienten que experimentan cierto aprendizaje después de cada sesión al mismo tiempo que ven que avanzan con éxito en las tareas propuestas. Para esto, se debe revisar el funcionamiento de cada equipo después de cada clase y explicar qué ventajas le encuentran a esta manera de trabajar en el aula. Así percibirán mejor las ventajas de este modelo de aprendizaje: si se trabaja de forma cooperativa los estudiantes se esforzarán para que todos los integrantes dominen lo trabajado. Para que este trabajo se pueda llevar a cabo con éxito se han de establecer ciertas normas de actuación que permitirán que se respete al compañero en la realización de la actividad. El respeto a la decisión de la mayoría sin imponer las ideas propias sobre los otros, siguiendo las normas del grupo y haciendo que sean respetadas garantizará que las tareas asignadas y actividades<sup>68</sup> se llevan a cabo por todos de forma armoniosa. Para concluir, queremos anotar las palabras de Hernández Reinoso (1999: 151) con respecto a la proyección del estudio de las lenguas:

También tendrán mucha fuerza actividades que se centren en los valores, actitudes, sentimientos, autoestima,

---

<sup>68</sup> Las actividades que se recogen en el siguiente apartado se caracterizan por su orientación lúdica y están pensadas para trabajarlas de forma cooperativa. Para más propuestas de actividades de carácter lúdico para la clase de E/LE se pueden consultar: Ruiz Morales, Leontaridi & Peramos Soler (2007); Leontaridi, Ruiz Morales & Peramos Soler (2009); Leontaridi, Peramos Soler & Ruiz Morales (2010); Peramos Soler & Leontaridi (2011); Leontaridi & Sigala (2005); Leontaridi (2008); Peramos Soler (2006) y Peramos Soler (2005).

comunicación interpersonal, y así sucesivamente. Se enfatizará el significado, las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje incidental. Los estudiantes aprenderán a ser buenos aprendices de lenguas, a hacer el máximo con sus propios recursos, a tomar sus propias decisiones sobre que hacer y como estudiar mejor.

## Anexo 69

### A. PRÁCTICAS BASADAS EN EL DISCURSO ESCRITO<sup>70</sup>

#### (I) NUMÉRENSE

**Nivel:** Se puede adaptar a todos los niveles. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Se les pide a los estudiantes que se numeren del uno al cuatro en sus equipos. El profesor realiza una pregunta y establece un límite de tiempo. Los estudiantes deben hablar sobre este tema y extraer algunas ideas. El profesor dice un número y les pide a todos los estudiantes de cada grupo con ese número que se pongan de pie y respondan a la pregunta de acuerdo con las conclusiones que ha extraído su grupo. Se pueden comentar las respuestas y profundizar en el tema a través de un debate.



<sup>69</sup> Otras actividades, similares a éstas pueden consultarse también en el estudio de Pujolàs Maset *et al* (2005).

<sup>70</sup> En nuestro trabajo las actividades se presentan según el nivel A1 (acceso), A2 (plataforma), B1 (umbral), B2 (avanzado), C1 (dominio), C2, (Maestría) del MCER (Consejo de Europa 2002).

Aunque las actividades presentadas se organizan principalmente en dos grupos, según se basen principalmente en la expresión escrita o en la oral, también se hace referencia a la práctica de otras destrezas lingüísticas, según se viene señalando en cada caso: EE (expresión escrita), EO (Expresión oral), CL (comprensión lectora), CA (comprensión auditiva). Apostamos por una aproximación que opta por trabajar a la vez cuantas más destrezas posibles, pues, como acertadamente señala Pinilla Gómez (2004: 881): *"De forma práctica, la integración de destrezas en una misma actividad de lengua, de las que se llevan a cabo en clase, constituye un acercamiento más a las características de esa situación artificial que supone la clase a las situaciones comunicativas reales, ya que en la comunicación tanto las destrezas productivas -hablar y escribir- como las receptoras -escuchar y leer- suelen aparecer de esta manera, integradas"*.

**(II) PÁGINAS AMARILLAS**

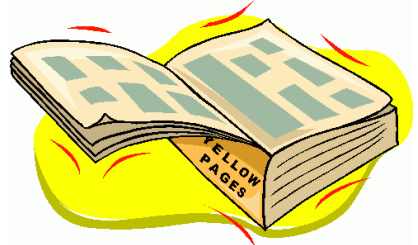
**Nivel:** Plataforma, umbral. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.  
**Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.  
**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Fichas y bolígrafo. **Duración:** 20-25 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Esta dinámica consiste en confeccionar una especie de "Páginas Amarillas" de la clase, donde cada estudiante pone un anuncio sobre algo que puede enseñar a sus compañeros. Pueden también los alumnos ofrecer procedimientos de aprendizajes más lúdicos (canciones, juegos, etc.) o incluso también respuestas a problemas gramaticales (uso del *ser* y *estar*, uso del subjuntivo, subordinadas).

Para realizar esta actividad cada uno de los estudiantes ofrece:

- El título del servicio.
- Una descripción del servicio
- Un pequeño dibujo o ilustración
- El nombre del estudiante que ofrece el servicio.

Con estos pequeños anuncios ordenados alfabéticamente se confeccionará una especie de *Guía de Servicios* de la clase. El profesor, de vez en cuando, puede dedicar unos minutos para que los alumnos pidan a algún compañero uno de los servicios que se ofrecen en la guía.

**(III) EL TELEDIARIO (Muñoz Martínez, s/f -a)**

**Nivel:** Avanzado, dominio. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.  
**Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.  
**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro.  
**Duración:** 30-40 minutos

Un escritor, un analista de sistemas con frecuentes crisis depresivas, un magistrado del Tribunal Supremo con fama de riguroso en la aplicación de las leyes, una joven modelo acostumbrada a sacar el máximo partido de su belleza y simpatía y un profesor de Filosofía de un Instituto de Enseñanza Secundaria están en casa del primero escuchando las noticias del Telediario: accidente de tren en Burgos, guerra en Oriente Medio, subida de precios en los artículos básicos de consumo, golpe de Estado en una república americana, atentado, nevadas, heladas y cortes de carreteras con el resultado de numerosos accidentes de tráfico, la selección española de fútbol pierde con la de Malta... De repente, el escritor apaga la televisión y dice: "Hay que

emigrar".

**Desarrollo de la actividad:** Se divide a los participantes en grupos de 5 personas, se les pide que elaboren una lista de países a los que se irían y otra de los países a los que nunca irían. Se les pide que aporten información sobre esos países que les ayude a definir razones por las que se establecerían en ellos o por las que no. Se puede pedir que cada uno de los miembros del grupo se identifique con un país positivo y otro negativo.

A continuación, se reúne todo el equipo para elaborar una lista nueva, debatiendo los motivos por los que irían o no a los diferentes países. Por último, se discuten las razones de una posible emigración, lo limitada de nuestra información sobre las demás culturas (es decir, podemos saber más o menos datos sobre un país, pero ignoramos las costumbres, ritos, valores, tradiciones, pautas de comportamiento, relaciones sociales, etc. de dicho país).

#### (IV) ESCRIBAMOS

**Nivel:** Avanzado, dominio. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.

**Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.

**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro.

**Duración:** 30-40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** El profesor formula una oración disparadora (por ejemplo: *Si mañana fuera a la luna,...*). Uno de los alumnos de cada equipo debe terminar la oración. Luego, deben pasar el papel al compañero de la derecha, éste leerá lo que ha escrito su compañero y añadirá una oración. Después de algunas rondas, surgen historias o resúmenes graciosos.



**(V) TORMENTA DE PALABRAS**

**Nivel:** Umbral, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.  
**Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.  
**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro.  
**Duración:** 30-40 minutos



**Desarrollo de la actividad:** Estas actividades pueden servir de precalentamiento para redacciones posteriores. El grupo debe conseguir el mayor número posible de palabras acerca de un tema en un tiempo establecido. Después se analizan las aportaciones realizadas por cada equipo: ¿quién ha aportado más?; ¿quién menos?; ¿por qué?; ¿cómo podemos animar a los que aportan más?

Ejemplo: El bebé: nacimiento, embarazo, parto, cuna, pañales, maternidad, bañera, talco, toallas, baberos, enteritos, chupetes, juguetes, colgantes, cochecito del bebé, andadores, las inyecciones, la risa, el llanto.

**(VI) EL COLLAGE**

**Nivel:** Umbral, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.  
**Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.  
**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro.  
**Duración:** 30-40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Consiste en ofrecer a los alumnos un tema general y pedirles que vayan escribiendo en la pizarra distintas expresiones relacionadas con este tema pero sin nombrar en ellas de forma explícita la palabra.

Ejemplo: Las vacaciones: la playa abarrotada, demasiado calor, una ola de calor, las tormentas de verano, el





*apartamento de la costa, las aglomeraciones en la playa.*

**(VII) TORBELLINO DE IDEAS (Cassany, 2006: 13)**

**Nivel:** Umbral, avanzado. **Objetivos:** Aprender a describir. **Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30 minutos



**Desarrollo de la actividad:** Los alumnos tienen que aportar ideas, datos o información a partir del estímulo por lo que se recomienda que para esta actividad el profesor lleve a clase algo que sirva de estímulo: una foto, una palabra, un sonido, música, etc.

Ejemplo: Las vacaciones: "Si no suspendes en junio, seguro que las disfrutas"; "las aprovecho para visitar España"; "en mi ciudad hace tanto calor que nos marchamos al pueblo", etc....

**(VIII) LA TIERRA ES REDONDA**

**Nivel:** Umbral, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30-40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Se forman grupos de más o menos 5 ó 6 personas y en diez minutos cada grupo tiene que apuntar en un papel el mayor número posible de afirmaciones con las que todo el mundo esté de acuerdo. Al acabar los diez minutos, se leen las listas y gana el grupo que tenga más frases apuntadas.

Ejemplo: *La tierra es redonda, los animales son adorables, la política es aburrida, etc.*



**(IX) EL ANUNCIO PUBLICITARIO**

**Nivel:** Umbral, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30-40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** En equipo, los alumnos intentan crear su propio "anuncio para la clase de español" destinado a los futuros alumnos del próximo

año. Los alumnos deberán resumir en pocas palabras su experiencia personal para así animar a los alumnos del siguiente curso a que estudien español.

### (X) LA FIESTA ELE

**Nivel:** Umbral, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30-40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** A lo largo del curso los alumnos pueden organizar su fiesta de fin de curso E/LE. Para ellos deberán escribir una carta o e-mail al director del centro para que muestre su conformidad; hacer una lista de invitados "honoríficos"; reservar un salón de actos; buscar un grupo musical y escribirles un e-mail; preparar un menú; escribir un e-mail a una empresa de catering. La finalidad de esta actividad es la de trabajar en un proyecto o propuesta común. Cuando a los alumnos se les asigna un "trabajo cooperativo", como, por ejemplo, escribir juntos una propuesta, o trabajar juntos en un proyecto, se observa una gran interacción entre los participantes del grupo que motiva el aprendizaje y que provoca la "interdependencia positiva".

## B. PRÁCTICAS BASADAS EN EL DISCURSO ORAL

### (I) ROMPER EL HIELO. (Cassany, 2004:16)

**Nivel:** Plataforma, umbral. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:** Los alumnos ya formados en grupos de cuatro personas deben hablar entre ellos para conocerse y conversar. Para llevar a cabo esta actividad deberán buscar: cinco coincidencias; tres manías; un nombre y una frase o eslogan que sea representativo de su grupo y elaborar un poema o canción como himno.

**(II) BLANCO Y DIANA**

**Nivel:** Umbral. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30-40 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

Los alumnos están distribuidos en equipos base. En la cartulina se dibujan tantos círculos como aspectos de su manera de ser quieran compartir y se divide en tantas partes como miembros tiene el equipo. En cada cuadrante del círculo en forma de diana escriben la respuesta a la pregunta: *¿Cómo te llamas?; ¿Qué es lo que más te gusta?; ¿Qué es lo menos que te gusta?, etc....* Después se analizan las respuestas y ven sus coincidencias con el resto del equipo.

**(III) EL OVILLO DE LANA**

**Nivel:** Umbral, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.  
**Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.  
**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro.  
**Duración:** 30-40 minutos



**Desarrollo de la actividad:** La clase se sienta en círculo o se divide en *grupos base*. Con un ovillo de lana, un alumno empieza una historia. Después de decir dos o tres oraciones lanza el ovillo a otro estudiante, manteniendo éste una punta. El próximo estudiante sigue la historia y a su vez lanza el ovillo a otro, manteniendo también el hilo. Así hasta que el ovillo haya llegado a todos y por tanto hayan hablado todos.

Otra alternativa es que, en vez de una historia, los alumnos tengan un tema de debate que deben ir exponiendo a medida que reciben el ovillo. Con esta actividad se consigue que todos hablen.

**(IV) LA MALETA VIAJERA**

**Nivel:** Umbral. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30-40 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

Sentados en círculo o libremente, comienza un estudiante diciendo: "*Pongo un balón en la maleta*"; el siguiente continúa repitiendo el objeto y añadiendo uno más. Se van añadiendo cada vez un objeto más hasta que alguien se equivoca y entonces se empieza nuevamente de cero. También podemos llevar una pequeña maleta a clase y pedir a nuestros alumnos que nos cuenten cómo han pasado las vacaciones, qué se han llevado y qué han traído del lugar de vacaciones.

**(V) EL DESIERTO (Muñoz Martínez, s/f -b)**

**Nivel:** Dominio, maestría. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir.  
**Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general.  
**Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro.  
**Duración:** 30 -40 minutos



**Dinámica:** Se lee la situación a todo el grupo, asegurándonos de que todos han entendido bien. Se pide que enumeren del 1 al 15 los objetos por orden de importancia para su supervivencia. Se deben poner de acuerdo para ordenar los objetos entre todos, haciendo una lista común y justificando el por qué de la elección de cada objeto. Al final, el profesor les mostrará la "solución" con la justificación que ofrecen los expertos en el desierto. Para consultar la "solución" *vid.* Muñoz Martínez, s/f -b.

**Objetivo del juego:** Este es un juego típico de dinámica de grupos, en el que se vive la interacción de los miembros del grupo. Resulta interesante hacer este juego porque sirve para conocer mejor a los alumnos. Además, los alumnos entran en una situación difícil que tienen que resolver. La única regla es que han de

**Desarrollo de la actividad:** Son aproximadamente las 10 de la mañana de un día de agosto. El avión en el que viajas acaba de estrellarse en el desierto de Sonora, Arizona, en el suroeste de Estados Unidos. Tanto el piloto como el copiloto han muerto y el avión se ha incendiado. Sólo queda la estructura metálica. Ninguno de vosotros ha sufrido ningún daño. El piloto no pudo informar a nadie de vuestra posición antes del accidente. Sin embargo, antes del impacto os había indicado que estabais a 100 Km. al suroeste de una mina que era el lugar más próximo habitado, y a unos 90 Km. fuera de la ruta que debía seguir el avión. Los alrededores son bastante llanos, excepto por los cactus "sahuaro" de aspecto bastante pelicularo. El último informe meteorológico decía que se alcanzarían los 45° C ese día, lo que significa que a nivel del suelo llegará a 50° C. Lleváis ropa ligera (camisa de manga corta, pantalones, calcetines y zapatos de calle). Cada uno tiene un pañuelo. Entre todos, en los bolsillos tenéis unos 600 dólares en billetes y unos 10 dólares en monedas, un paquete de tabaco y un bolígrafo. Antes de que el avión se incendiara pudisteis salvar los siguientes 15 objetos:

1. Una linterna
2. Un espejo pequeño
3. Una botella de Vodka de dos litros
4. Una brújula

mantenerse unidos

5. Una chaqueta o abrigo (por persona)
6. Unas gafas de sol
7. Un paquete de compresas (gasas)
8. Un tarro de tabletas de sal
9. Un litro de agua (por persona)
10. Un cuchillo de monte
11. Un mapa aéreo de la zona
12. Un impermeable de plástico
13. Una pistola del calibre 45
14. Un paracaídas (rojo y blanco)
15. Un libro titulado: "Animales venenosos en el desierto"

#### (VI) LA ISLA DESIERTA (Muñoz Martínez, s/f -c)

**Nivel:** Dominio, maestría. **Objetivos:** Aprender a narrar, a describir y tomar decisiones en equipo **Destrezas:** EE, EO, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo y un plano de la isla con una lista de los materiales rescatados del naufragio. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30 minutos.

**Desarrollo de la actividad:** Como consecuencia de una tempestad, el barco en el que viajabais se ha hundido y vosotros sois los únicos supervivientes, náufragos en una isla desierta que está lejos de toda línea de navegación y cerca de la cual pasa un crucero cada tres meses. La tierra más próxima se halla a unos 1.650 kilómetros. Los únicos seres vivos que hay en la isla son cabras salvajes y una pareja de pumas; hay algo de caza menor, serpientes y aves marinas. Además de un pequeño bote en el que os habéis salvado, disponéis de una gran caja que contiene dos fusiles con municiones, dos hachas, una sierra, 30 metros de alambre, dos picos, una pala, 30 metros de cable eléctrico, una navaja, un rollo de gruesa cuerda, un paño, una red para pescar, una Biblia y algunos periódicos, un barril metálico vacío, y un botiquín de primeros auxilios y un plano de la isla. También habéis encontrado algo de comida: unas cajas con botes de conserva y ocho botellas de aceite. Se divide el grupo en subgrupos de trabajo de 5 personas. Los grupos han de organizarse y elaborar un plan de acción partiendo de la situación que se les plantea en la dinámica.

**Objetivo del juego:** Es una dinámica participativa que sirve para estimular la capacidad de toma de decisiones conjuntas en grupo, con la esperanza de ser recogidos cuando pase el próximo barco.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCARAZ VARÓ, E. (1993). "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas" en V. García Hoz (coord.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, 19-108. Madrid: Rialp.
- CASSANY COMAS, D. (2004). "Aprendizaje cooperativo para ELE", en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*, 11-30. Munich: Instituto Cervantes de Munich. Disponible: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/munich\\_2003-2004/02\\_cassany.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf)
- CASSANY COMAS, D. (2006). "Aprendizaje cooperativo para ELE". XV Encuentro Práctico de Profesores de ELE. Madrid. Difusión. Disponible: <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/cassany.pdf>
- CASSANY COMAS, D. (2009). "La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica", en *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11: 7-29 [Ejemplar especial editado por E. Pato, L. Ochoa & J. Lloro y dedicado a: *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Quebec. Proceedings del CEDELEQ III* (1-3 de mayo de 2008)]. Disponible: <http://www.littlm.umontreal.ca/recherche/documents/Tinkuy11.pdf>
- CASSANY COMAS, D., M. LUNA & G. SANZ (1993). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CANDLIN, C. (1990). "Hacia la enseñanza del lenguaje basada en tareas", en *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8: 33-53.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya. Disponible: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- DEUTSCH, M. (1949). "A theory of cooperation and competition", en *Human Relations*, 2: 129-152.



- FATHMAN, A. K. & C. KESSLER (1992). "Cooperative language learning in school contexts", en *Annual Review of Applied Linguistic*, 13: 127-140. Cambridge: CUP.
- GIL MONTOYA, M.D., C. GIL MONTOYA, R.I. HERRADA VALVERDE, J. GÓMEZ LÓPEZ, A. LÓPEZ MÁRQUEZ, M.M REBOLLOSO FUENTES & N. NOVAS CASTELLANO (1999). "Aprender a cooperar y cooperar para aprender: tanto monta, monta tanto", en M.D. Gil Montoya, M.I. Ramírez Álvarez & C. Gil Montoya (eds.), *IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo, JAC09*. 235-244. Almería: Universidad de Almería. Disponible: [http://giac.upc.es/JAC10/09/Doc\\_68.pdf](http://giac.upc.es/JAC10/09/Doc_68.pdf)  
[http://www.greidi.uva.es/JAC09-JID09/ficheros/ACTAS\\_JAC09.pdf](http://www.greidi.uva.es/JAC09-JID09/ficheros/ACTAS_JAC09.pdf)
- GOIKOETXEA, E. & G. PASCUAL (2002). "Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia", en *Educación XXI*, 5: 227-247. Madrid: UNED. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/706/70600512.pdf>
- HASSARD, J. (1990). "The AHP soviet exchange project: 1983 - 1990 and beyond", en *Journal of Humanistic Psychology*, 30: 6-51.
- HERNÁNDEZ REINOSO, F.L. (1999). "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje", en *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11: 141-153. Disponible: <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- HIRST, L.A. & C. SLAVIK (1990). "Cooperative Approaches to Language Learning", en J. Reyhner (ed.), *Effective language education practices and native language survival*, 133-142. Choctaw, OK: Native American Language Issues. Disponible: <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/NALI10.html>
- JIMÉNEZ GARCÍA M. (2011). "Aprendizaje cooperativo II", en *Educainnova Magazine*, 12 (enero): 54-58. Disponible: [http://www.educainnova.com/opencms/export/sites/default/educainnova/revista/REVISTA\\_ENERO2011.pdf#page=48](http://www.educainnova.com/opencms/export/sites/default/educainnova/revista/REVISTA_ENERO2011.pdf#page=48)
- JOHNSON, D.W. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- JOHNSON, D.W. & R.T. JOHNSON (1987). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- JOHNSON, D.W. & R.T. JOHNSON (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D.W. & R.T. JOHNSON (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique. Disponible: <http://terras.edu.ar/jornadas/3/biblio/3JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>
- JOHNSON, D.W., R.T. JOHNSON & E. JOHNSON HOLUBEC (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique. Disponible: [http://157.92.14.129/noti/jornada\\_iep/AEE\\_Johnson.pdf](http://157.92.14.129/noti/jornada_iep/AEE_Johnson.pdf)
- LANDONE, E. (2004). "El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas", en *Red ELE*, 0: 1-17. Disponible: <http://www.mec.es/redele/revista/landone.shtml>
- LEONTARIDI, E. (2008). "Sacando el as de la manga a la hora de hablar: el componente lúdico en la clase de E/LE", en J. Martí Contreras (coord.), *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*, 183-202. Onda: JMC. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=1&t=SACANDO+EL+AS+DE+LA+MANGA&td=todo>.
- LEONTARIDI E., N. PERAMOS SOLER & M. RUIZ MORALES (2010). "Aprender a leer, sacando ju(e)go a los textos. Animación a la lectura en la clase de E/LE", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español 09*, 78-98. Sofía: Embajada de España en Bulgaria (Edita: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones). Disponible: [http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118971/Aprender\\_a\\_leer\\_sacando\\_ju\\_e\\_go\\_a\\_los\\_textos\\_Animacion\\_a\\_la\\_lectura\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_E\\_LE](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118971/Aprender_a_leer_sacando_ju_e_go_a_los_textos_Animacion_a_la_lectura_en_la_clase_de_E_LE)

- LEONTARIDI, E., M. RUIZ MORALES & N. PERAMOS SOLER (2009). "Aprender no es un juego... ¿o sí?: El componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de E/LE", en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*, 151-162. Sofía: Ministerio de Educación de España y Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid". Disponible:  
[http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118180/Aprender\\_no\\_es\\_un\\_juego\\_o\\_si\\_El\\_componente\\_ludico\\_en\\_la\\_practica\\_de\\_la\\_destreza\\_escrita\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_E\\_LE](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118180/Aprender_no_es_un_juego_o_si_El_componente_ludico_en_la_practica_de_la_destreza_escrita_en_la_clase_de_E_LE)
  
- LEONTARIDI, E. & M. SIGALA (2005). "La otra cara de la expresión escrita: actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4: 184-200. Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible:  
[http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/134770/La\\_otra\\_cara\\_de\\_la\\_expresion\\_escrita\\_actividades\\_ludicas\\_para\\_la\\_practica\\_de\\_la\\_expresion\\_escrita](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/134770/La_otra_cara_de_la_expresion_escrita_actividades_ludicas_para_la_practica_de_la_expresion_escrita)
  
- LOMAS, C. & A. OSORO (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- MUNDUATE, L. & M.A. DORADO (1999). "El conflicto en los grupos de trabajo", en J.F. Morales Domínguez & S. Yubero Jiménez (coord.), *El grupo y sus conflictos*, 101-126. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- MUÑOZ MARTÍNEZ, S. (s/f -a). "El desierto", en *Esquema de recursos educativos interculturales*. Disponible:  
<http://salvamunoz.eresmas.net/Telediario.htm>
- MUÑOZ MARTÍNEZ, S. (s/f -b). "Telediario", en *Esquema de recursos educativos interculturales*. Disponible:  
<http://salvamunoz.eresmas.net/Desierto.htm>
- MUÑOZ MARTÍNEZ, S. (s/f -c). "La isla desierta", en *Esquema de recursos educativos interculturales*. Disponible:  
<http://salvamunoz.eresmas.net/Isladesierta.htm>

- PERAMOS SOLER, N. (2005), "Para la clase de español: Explotación didáctica para una serie de televisión", en *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 33: 35-42. Disponible: [http://auth.academia.edu/NatividadPeramosSoler/Papers/145017/Para\\_la\\_clase\\_de\\_espanol\\_Explotacion\\_didactica\\_para\\_una\\_serie\\_de\\_television](http://auth.academia.edu/NatividadPeramosSoler/Papers/145017/Para_la_clase_de_espanol_Explotacion_didactica_para_una_serie_de_television)
- PERAMOS SOLER, N. (2006). "Propuestas de actividades para la clase de E / LE", en E. Leontaridi, E. Balassi & K. Spanopoulou (eds.), *Actas de la «Jornada dedicada a la lengua alemana, italiana y española»*, 319-327. Atenas: Focus on Health. Disponible: [http://auth.academia.edu/NatividadPeramosSoler/Papers/145016/Propuestas\\_de\\_actividades\\_para\\_la\\_clase\\_de\\_E\\_LE](http://auth.academia.edu/NatividadPeramosSoler/Papers/145016/Propuestas_de_actividades_para_la_clase_de_E_LE)
- PERAMOS SOLER, N. & E. LEONTARIDI (2011). "¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE", en J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J.J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (eds.), *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE: "Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de L2-LE"*, Vol. II: 1239-1253. Salamanca: Kadmos. Disponible: [http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1137262/Pongamos\\_en\\_practica\\_los\\_textos\\_literarios\\_Otra\\_manera\\_de\\_leer\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_ELE](http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/1137262/Pongamos_en_practica_los_textos_literarios_Otra_manera_de_leer_en_la_clase_de_ELE).
- PINILLA GÓMEZ, R. (2004). "La expresión oral", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, 879-897. Madrid: SGEL,
- POVEDA SERRA, P. (2006). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico*. (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante. Disponible: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4110/1/tesis\\_doctoral\\_patricia\\_poveda.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4110/1/tesis_doctoral_patricia_poveda.pdf)
- PUJOLAS MASET P. (coord. del grupo de trabajo) G. RIERA, O. PEDRAGOSA & J. SOLDEVILA (2005). *Aprender juntos alumnos*

- diferentes (I) El "qué" y el "cómo" del aprendizaje cooperativo en el aula.* Vic: Universidad de Vic. Disponible: [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Aprenderjuntos\\_Alumnosdiferentes\(1\)\\_Pujolas\\_25p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Aprenderjuntos_Alumnosdiferentes(1)_Pujolas_25p.pdf)
- PUJOLÀS MASET P. (2003). "El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas". Vic: Universidad de Vic. Disponible en: [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC\\_Algunasideaspracticas\\_Pujolas\\_21p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf)
  - RUIZ MORALES, M., E. LEONTARIDI, & N. PERAMOS SOLER (2007). "¡Los juegos dan mucho juego! Algunas propuestas de actividades lúdicas para nuestra clase de E/LE", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6: 95-99. Roma, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. Disponible: <http://www.mec.es/sqci/it/it/publicaciones/cuaderno06.pdf>.
  - SERRANO, J.M. (1996). "El aprendizaje cooperativo", en J.L. Beltrán & C. Genovard (eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*, 217-244. Madrid: Síntesis. Disponible: <http://www.ceipelsgarrofers.es/resources/aprendizaje+cooperativo.pdf>
  - SLAVIN, R. (1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
  - SLAVIN, R. (1995). *Cooperative learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
  - TRUJILLO SÁEZ, F. (2002). "Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua", en *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, 32: 147-162. Disponible: <http://meteco.ugr.es/lecturas/cooperacion.pdf>

## TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:

### 4. "Las dificultades de los alumnos búlgaros en el aprendizaje del español".

**AUTOR: MILENA POVOVA**

Universidad de "San Clemente de Ojrid", Sofía (Bulgaria)

[Volver al índice](#)

#### **RESUMEN:**

El análisis de los errores propios de los búlgaros se realiza a base de los aspectos formales, semánticos y comunicativos de la interlengua que resulta de la combinación de su lengua materna con la lengua meta. La atención se centra no sólo en las diferencias de los sistemas gramaticales, sino también en la distinta formalización de los papeles semánticos y de las funciones comunicativas en búlgaro y en español. El aprendizaje del español se enfoca como un proceso multifacético e integral, orientado a la reflexión sobre la conceptualización del mundo y el funcionamiento del sistema. Se pone de relieve la importancia de la competencia plurilingüística.

#### **PALABRAS CLAVE:**

interlengua, adquisición de LE, papel semántico, función pragmática, competencia plurilingüística.

**ABSTRACT:** The analysis of common errors made by Bulgarian students of Spanish is based on the formal, semantic and communicative aspects of their interlanguage, which is a result of the combination between the mother language and the target language. Stress is laid not only upon the differences in grammar, but also upon

the different formal expression of semantic roles and communicative functions in Bulgarian and Spanish. Learning Spanish is viewed as a multifaceted holistic process that presupposes careful consideration of different worldviews and language systems. The article focuses on the importance of plurilinguistic competence.

**Key words:** interlanguage, acquisition of FL, semantic role, communicative function, plurilinguistic competence

Los errores más frecuentes de los alumnos búlgaros en el aprendizaje del español están vinculados con las diferencias que existen entre los sistemas gramaticales de los dos idiomas. Las áreas que más problemas presentan son el uso de los verbos "ser" y "estar", el uso del Subjuntivo, la concordancia de los tiempos gramaticales, el empleo de las perífrasis verbales, el uso de las preposiciones, etc. Esta lista se puede prolongar aún más, pero de todos modos ella constituye sólo una parte de los errores en la interlengua de los búlgaros, ya que la adquisición de una segunda lengua es un proceso muy complicado y las dificultades de los alumnos no se pueden reducir sólo al aspecto gramatical. El objetivo que se propone este artículo es ahondar en el estudio de dichas dificultades para poner de relieve su carácter multifacético.

Desde el punto de vista diacrónico la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se ven enormemente influidos por el desarrollo de la filosofía y la teoría del lenguaje. Así el análisis contrastivo se basa en el conductismo y en el estructuralismo, el análisis de los errores se inspira en la gramática generativa y va orientado del sistema lingüístico a su uso. En los marcos del enfoque cognitivo se introduce el concepto de la interlengua que condiciona y predetermina la producción lingüística y resulta de la combinación de la lengua materna de los aprendices con la lengua meta. Gracias a la evolución lingüística y a las aportaciones de tales ciencias como la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, la etnografía de comunicación se ha comprobado que las estructuras cognitivas de la interlengua contienen información de índole muy variada. La competencia comunicativa de los alumnos contiene



conocimientos gramaticales, semánticos, pragmáticos y socioculturales, que en el proceso del aprendizaje poco a poco van aproximándose a los de un hablante nativo. Hay que señalar que los errores tienen un papel clave en la adquisición de la segunda lengua, ya que explicitan nítidamente los problemas de los alumnos y marcan las etapas sucesivas del perfeccionamiento de su interlengua. A base de eso los profesores hacen la corrección y proporcionan las explicaciones necesarias para que los alumnos puedan reestructurar su sistema implícito. Se justifica la necesidad de reflexionar sobre las características básicas de la lengua meta y de guiar adecuadamente su interiorización. Con los errores se aprende. A continuación, trataremos de analizar algunos aspectos relevantes de las dificultades de los alumnos búlgaros.

#### 4.1. Aspectos formales

##### aspectos formales

Empezaremos por un tipo de errores que surge a causa de analogías falsas entre la forma de la primera persona del singular del Presente de Indicativo (yo canto) y la tercera persona del singular del Pretérito Indefinido (él cantó). Lo que pasa es que en búlgaro no hay acentos gráficos y los alumnos no siempre se fijan en la importancia de la tilde para la pronunciación correcta y la diferenciación de las formas gramaticales. Como resultado hacen una analogía entre la vocal acentuada e inacentuada, interpretando ambas como una marca de la primera persona del singular.

## Analogías falsas



canto / cantó  
compro / compró  
hablo / habló

Yo hablo con Juan por teléfono todas las noches.  
La semana pasada María habló con Juan por teléfono.



De la misma manera los alumnos confunden la primera persona del singular del Pretérito Indefinido (yo canté) con la primera y tercera persona del singular del Presente de Subjuntivo (yo cante, él cante). Dichos errores tienden a fosilizarse, por eso hay que hacer ejercicios especiales para deslindar con rigor los distintos valores gramaticales. P. ej.:

canté / cante  
compré / compre  
hablé / hable

Ayer hablé con la profesora de mi hija.  
Es necesario que mi hija hable con su profesora también.

Otro error formal muy común está vinculado con la conjugación de los verbos de la tercera conjugación, cuya vocal radical tiene un cambio vocálico doble: **e > ie / e > i** (sentir) o **o > ue / o > u** (dormir). Como regla los alumnos se fijan sólo en la diptongación (por analogía con los

/Pres. de Subj./	*mentamos, *mentáis	en vez de	mintamos, mintáis
/Imper./	*(no) mentamos, * no mentáis	en vez de	(no) mintamos, no mintáis
/Indef./	*mentió, *mentieron	en vez de	mintió, mintieron
/Imperfde Subj/	*mentiera	en vez de	mintiera
Gerundio/	*mentiendo	en vez de	mintiendo



verbos de la primera y de la segunda conjugación que tienen sólo un cambio vocálico: contar (**o > ue**) y tender (**e > ie**)) y se olvidan del segundo cambio, respectivamente **e > i** ; **o > u**. Como resultado surgen errores tipológicos en toda una serie de formas gramaticales de la conjugación:

En este caso es recomendable incluir las formas problemáticas en ejercicios con transformaciones guiadas:

- 1) del Imperativo positivo en Imperativo negativo:

dormíos > no os durmáis

divertíos > no os divirtáis

2) del estilo directo en estilo indirecto:

-¡Sentaos y sentíos como en casa!

Pedro nos dice que nos sentemos y nos sintamos como en casa.

Pedro nos dijo que nos sentáramos y nos sintiéramos como en casa.

Ejercicios análogos se pueden hacer con todos los verbos irregulares. La explicación sistemática se puede combinar con chistes para facilitar la memorización de las formas verbales irregulares:

1- En la playa un chico le pregunta a una chica

-¿Es que Ud. no nada nada?

-No, no, es que no traje traje.

2- Un soldado se dirige a su cabo:

-Mi cabo, no cabo en la cama.

El cabo le corrige:

-No se dice cabo, sino quepo.

-Bueno, mi quepo, no cabo en la cama.

Otro problema que quisiéramos plantear dentro del enfoque formal es el uso erróneo de las preposiciones. Valiéndonos de nuestra práctica, hemos llegado a la conclusión de que hay que elaborar una lista

de los verbos más usados con sus preposiciones y hacer a los alumnos pasar por tres etapas de aprendizaje. Primero, ellos tienen que aprender de memoria cada verbo con su preposición, después encontrar ejemplos en el diccionario "Clave" y, por último, inventar sus propios ejemplos, que se deben corregir por los profesores. Vamos a ver una lista breve de verbos en búlgaro. Por lo general, se cometen muchos errores en la traducción de las preposiciones:

отказвам да направя нещо	negarse <b>a</b> hacer algo
ангажирам се да направя нещо	comprometerse <b>a</b> hacer algo
възнамерявам да направя нещо	proponerse hacer algo
уговарям се да направя нещо	quedar <b>en</b> hacer algo
примириявам се да направя нещо	conformarse <b>con</b> hacer algo
хваля се с нещо	presumir <b>de</b> algo
превъзхождам някого в нещо	superarle <b>a</b> alguien <b>en</b> algo
привързвам се към някого	encariñarse <b>con</b> alguien
подстрекавам някого да направи нещо	instigarle <b>a</b> alguien <b>a</b> hacer algo
вманиачавам се относно нещо	obsesionarse <b>con</b> algo

La búsqueda de sinónimos también resulta muy útil, ya que nos permite precisar el régimen de un número mayor de verbos: *conformarse con hacer algo = resignarse a hacer algo*. Hay que tener cuidado con los verbos que exigen una preposición con sustantivos y otra distinta con infinitivos: enseñar algo/enseñar **a** hacer algo; aprender algo/aprender **a** hacer algo. Se dan casos en que el uso de las distintas preposiciones lleva a cambios de significado: acabar **con** algo/acabar **en** algo/acabar **de** hacer algo/acabar **por** hacer algo, etc. La asimilación de las preposiciones se puede estimular con la ayuda de explicaciones semánticas. Un enfoque así adopta Concha Moreno (2010) en su libro

"Temas de Gramática. Nivel superior", donde el funcionamiento de las preposiciones se analiza en tres capítulos distintos con una serie de comentarios y ejercicios.

Las dificultades de los búlgaros relacionadas con las características formales del sistema lingüístico tienen su explicación lógica y se pueden vencer con técnicas de memorización, reproducción y repetición. En cambio, el análisis de los aspectos semánticos de los errores debe basarse en la manera peculiar de cada nación de ver y conceptualizar el mundo.

#### 4.2. Aspectos semánticos



Aquí hemos optado por centrarnos en tres problemas para ilustrar la influencia de los factores semánticos en la formalización y el uso de las categorías gramaticales. En primer lugar, vamos a estudiar el uso del Subjuntivo en las oraciones subordinadas de sujeto y complemento. Veamos el siguiente ejemplo: *Педро се зарадва, че е получил писмото*. El error típico de los búlgaros en la traducción de esta frase consiste en lo siguiente: ya que en búlgaro no existe el Subjuntivo y no hay concordancia de los tiempos, los alumnos suelen hacer una traducción literal de su lengua materna y usan en la subordinada una forma indicativa del plano del presente: *\*Pedro se*

*alegró de que sus amigos no lo han olvidado. Otro ejemplo: 2) Педро се зарадва, че е получил писмо.\*Pedro se alegró de que ha recibido una carta. El idioma búlgaro no tiene Infinitivo, por eso en la traducción se opta por una forma conjugada. Para evitar errores de este tipo, hay que poner énfasis en la importancia clave de la evaluación subjetiva en español. Los alumnos no deben olvidar que si en la oración principal viene expresado uno de los siguientes valores modales: *voluntad, deseo, emoción, inseguridad*, esto exige el empleo del Subjuntivo en la subordinada con muy pocas excepciones. La expresión formal del valor modal en la oración principal puede variar, pero el uso del Subjuntivo en la subordinada es obligatorio. P. ej., *Se alegra de que sus amigos vengan/ Le alegra que sus amigos vengan/Es una alegría que sus amigos vengan, etc.* Para facilitar el aprendizaje del Subjuntivo se puede recurrir a la competencia plurilingüística de los alumnos. Si han estudiado francés, el conocimiento del *Subjonctif* les ayudará mucho. En cuanto al inglés, se pueden buscar paralelos con el uso del verbo modal *should* después de los verbos que expresan voluntad: *require, insist, suggest, recommend, etc.* o después de las frases impersonales subjetivamente marcadas: *it is important that..., it is essential that..., etc.:**

Jim suggested (that) I should buy a car/bought a car.

It is strange that he should be late.

(Murphy 91: 70)

En la explicación del funcionamiento del Subjuntivo podemos aprovechar la transferencia positiva de otras lenguas extranjeras. De todas formas, el paso siguiente será sistematizar las reglas para el uso del Subjuntivo y proponer una estrategia bien determinada para poder evitar los errores. Volvamos al ejemplo anterior para tratar de corregirlo con la ayuda de dicha estrategia:

*Педро се зарадва, че е получил писмото.*

Primero, debemos determinar el tipo de la oración subordinada. En este caso se trata de una oración subordinada de complemento. El verbo de la oración principal expresa emoción, pero el sujeto de la subordinada coincide con el sujeto de la principal, por eso el verbo de la subordinada se usa en Infinitivo. Por



último, hace falta determinar cómo se correlacionan la acción del verbo de la oración subordinada y la del verbo principal. Si la acción del verbo subordinado es anterior a la del verbo principal, usamos el Infinitivo Compuesto, si es simultánea o posterior, debemos usar el Infinitivo Simple.

1. oración subordinada de complemento con verbo de emoción en la principal
2. coincidencia de los sujetos > Infinitivo en la subordinada
3. acción subordinada anterior a la principal > forma compuesta del Infinitivo

*Pedro se alegró de haber recibido la carta.*

Ahora vamos a ver la aplicación de la estrategia al segundo ejemplo:

*Педро се зарадва, че приятелите му не са го забравили.*

En este caso el sujeto de la oración principal no coincide con el sujeto de la oración subordinada de complemento, de modo que debemos usar una forma conjugada del verbo subordinado. Dado que el verbo principal expresa emoción, optamos por una forma subjuntiva. El siguiente paso está vinculado con la elección entre las formas subjuntivas del plano del presente y del plano del pasado. Puesto que el verbo principal aparece en Indefinido, según las leyes de la concordancia, tenemos que utilizar una forma pasada en la subordinada. En la última fase optamos por una forma verbal compuesta, si la acción del verbo subordinado es anterior a la de la oración principal. Si no lo es, optamos por una forma simple.

1. oración subordinada de complemento con verbo de emoción en la principal
2. no coincidencia de los sujetos > subjuntivo en la subordinada
3. verbo principal en Indefinido > forma pasada del Subjuntivo
4. acción subordinada anterior a la principal > forma compuesta del Subjuntivo

*Pedro se alegró de que sus amigos no le hubieran olvidado.*

Lo que ganamos con el uso de esta estrategia es aprender a generar oraciones correctas, eliminando los errores causados por la

interferencia del búlgaro. Sin duda alguna, con el tiempo el proceso de elección se irá automatizando y no será necesario pasar por todas las etapas enumeradas. Este modelo puede adaptarse para el análisis del empleo del Subjuntivo en todo tipo de oraciones subordinadas. La traducción del búlgaro al español es muy útil para las etapas iniciales porque permite, por una parte, entrenarse en la conjugación y en el régimen de los verbos, por otra, centrarse en una visión distinta del mundo. P. ej.:

Много съжалявах, че бяха отказали да ме придружат.

Sentía mucho que se hubieran negado a acompañarme.

Не се разкайвайте (vosotros), че сте казали истината.

No os arrepintáis de haber dicho la verdad.

Claro, de ninguna manera debemos olvidar el enfoque comunicativo del Subjuntivo, en el cual su uso se relaciona con distintas funciones comunicativas:

expresar quejas - ¡Cómo es posible que + Subjuntivo!

expresar extrañeza - ¡Qué raro que + Subjuntivo!

dar consejos y recomendar - Es necesario que + Subjuntivo!

expresar pena - ¡Qué pena que + Subjuntivo!

expresar opinión - No creo que + Subjuntivo!

Pasaremos a analizar otro aspecto semántico de las dificultades de los búlgaros, vinculado con la función de determinación que consiste



en la precisión de la referencia de los conceptos abstractos. He aquí un chiste que ilustra la necesidad de dicha precisión:



Consta que en español los adjetivos pospuestos y las oraciones de relativo especificativas sirven para precisar la referencia, ya que añaden rasgos específicos, gracias a los cuales podemos deslindar un objeto de los demás objetos de su clase y referirnos a él.

-¿Cuál de los chicos te gusta más?

-Me gusta el chico moreno.

-El de las gafas.

-Ese que está cerca de la ventana.

El uso especificativo restringe y modifica el volumen del concepto, mientras que el uso explicativo no sirve para precisar la referencia y expresa características inherentes del objeto o evaluaciones subjetivas. Los adjetivos explicativos van antepuestos y las oraciones de relativo explicativas llevan comas. Vamos a comparar dos frases:

La mujer que acaba de entrar es muy guapa.

La mujer de Pedro, que acaba de entrar, es muy guapa.

En la primera frase la oración subordinada de relativo añade información relevante y no se puede omitir. Si la eliminamos, no quedará claro a quién nos referimos. En la segunda frase la referencia ya queda precisada y podemos omitir la oración subordinada, de modo que ponemos comas. Hay que señalar que en la primera frase el único pronombre relativo que se puede usar es "que", mientras que en la segunda frase se pueden utilizar "que", "quien", "la cual". Resulta que en español la función de determinación influye en la posposición/anteposición de los adjetivos con respecto al sustantivo, en el uso de los pronombres y de las comas en las oraciones subordinadas. En búlgaro no existe una dependencia así. Los adjetivos siempre se anteponen y las oraciones de relativo siempre llevan comas. Los alumnos que dominan inglés pueden trazar paralelos con el uso de las comas y de los pronombres relativos "which" y "that" en "defining/ non-defining clauses" en inglés.

Por último, quisiéramos resaltar la influencia de los papeles semánticos en la estructuración de la frase. Si el sujeto gramatical no es lo suficientemente activo para controlar la acción y el predicado expresa un estado fisiológico o emocional, el papel semántico del sujeto es "sensor". En la formalización del sensor se observan dos tendencias principales. Por una parte, los estados emocionales y fisiológicos del

sujeto se pueden metaforizar y percibir como objetos que se poseen (Moreno Cabrera 2003: 318), lo cual permite trazar una analogía entre los sensores y los sujetos tradicionales. P. ej.:

Tengo dinero/amigos/una casa.

Tengo hambre/sed/sueño.

Aquí cabe mencionar que la metaforización de dichos estados en búlgaro y en inglés es completamente distinta. Tiene más bien carácter atributivo:

Гладен съм/Жаден съм/Спи ми се.

I am hungry/I am thirsty/I am sleepy.

Por otra parte, el sensor en español tiende a formalizarse en dativo, puesto que no es un sujeto típico y viene marcado:

Me gusta la música clásica./Обичам класическа музика/I like classical music.

La falta de control por parte del sujeto se expresa por medio de construcciones dativas reflexivas ("se" de involuntariedad) que existen también en búlgaro:

Se me ponen los pelos de punta.

Изправя ми се косата.

Se me ha dormido el pie.

Изтръпна ми кракът.

Se me sube el alcohol a la cabeza.

Алкохолът ми се качи в главата.

Se le perdieron las gafas.

Изгубиха ми се очилата.

Se le estropeó el coche.

Развали ми се колата.

Lo que podemos sacar en claro del análisis de los ejemplos citados es que los factores semánticos subyacen a la estructuración de la frase y

debemos tenerlos en cuenta para evitar los errores causados por una distinta conceptualización del mundo de los búlgaros y de los españoles.

### 4.3. Aspectos comunicativos



#### aspectos comunicativos

El tercer aspecto relevante de las dificultades de los alumnos búlgaros está relacionado con la pragmática, que se centra en el estudio del lenguaje en las condiciones reales de comunicación, en la importancia del contexto comunicativo. Uno de los factores que influye en la estructuración del enunciado en español y puede presentar problemas para los alumnos búlgaros es la información pragmática de los interlocutores. El orden de palabras depende de lo que se sabe y de lo que se aporta a la comunicación, e.d., de la información dada y la información nueva. Así la respuesta correcta a la pregunta "¿Quién ama a María?" (*Кой обича Мария?*) es "A María la ama Juan" (*Мария я обича Хуан*). No podemos responder con "Juan a María la ama" (*Хуан Мария я обича*), ya que esta frase es respuesta a otra pregunta "¿Qué siente Juan hacia María?" (*Какво изпитва Хуан към Мария*). Los alumnos deben entender que la estructura informativa del enunciado no depende de preferencias estilísticas, sino que viene predeterminada por el contexto pragmático.

Hay que señalar que la interferencia del búlgaro puede causar dificultades a la hora de usar las estructuras enfáticas en español. En vez de decir "A María es a quien Juan ama", los búlgaros traducen literalmente la frase enfática búlgara, que no lleva preposiciones "\*María es quien Juan ama" (*"Мария е тази, която Хуан обича"*). Otro ejemplo de focalización errónea por parte de los búlgaros vemos en la frase "\*Son mis amigos con quienes me siento mejor" (*Моите приятели са тези, с които се чувствам най-добре*). Lo que pasa es que en español el verbo "ser" en la estructura enfática se utiliza siempre en singular y la preposición se duplica para marcar la función comunicativa, así que las

variantes correctas son: "Es **con** mis amigos **con** quienes me siento mejor"/"**Con** mis amigos es **con** quienes me siento mejor"/"**Con** quienes me siento mejor es **con** mis amigos". Los errores analizados demuestran que hay que tener cuidado con el aprendizaje de las estructuras enfáticas. Aunque existen en ambas lenguas, se construyen de distinta manera y esto lleva a muchas confusiones.

Lo mismo se refiere a la topicalización: "El **que** haya dejado de fumar me agrada" (Това, **че** е престанал/а да пуши, ми харесва). En este ejemplo substantivamos la oración subordinada de sujeto por medio del artículo masculino para subrayar la información dada e.d., topicalizamos el tema. La variante neutral sería "Me agrada que haya dejado de fumar". Los alumnos búlgaros no siempre pueden diferenciar el uso mencionado del uso de "el que" como pronombre relativo en la frase "El **que** quiera entrar, ¡que entre! (Този, **който** иска да влезе, да влиза.) Para evitar la ambigüedad y lograr una interpretación adecuada debemos tener en cuenta que la conjunción sustantivada "el que" se puede sustituir por "el hecho de que", además, como hemos visto, en el primer ejemplo el artículo se puede omitir. Con el pronombre relativo no se pueden realizar estos procedimientos.

Otra zona problemática para los búlgaros tiene que ver con la identificación y la expresión de las funciones comunicativas de los enunciados. A veces la formalización de una función comunicativa en los distintos idiomas coincide:

- ¿Puedes pasarme la sal? (petición)
- Could you pass me the salt, please? (request)
- Можеш ли да ми подадеш солта? (молба)

Sin embargo, los casos de no coincidencia provocan errores:

- ¡No hay derecho! (indignación)
- It is not fair! (indignation)
- Това на нищо не прилича! (възмущение)

Los alumnos búlgaros se dejan llevar por analogías falsas y para expresar su indignación traducen literalmente la frase búlgara “\*Esto no se parece a nada!” en vez de usar el equivalente funcional español.

También se presta a equivocaciones el uso de las siguientes frases:

- ¿Te importa abrir la ventana? (pedir favores)
- Do you mind opening the window"? (asking people to do things)
- Имаш ли нещо против да отвориш прозореца? (моля някого да направи нещо)

у

- ¿Te importa que fume? (pedir permiso)
- Do you mind if I smoke? (asking for permission)
- Имаш ли нещо против да запала цигара? (моля за разрешение)

El búlgaro no tiene infinitivo, así que la función comunicativa de pedir un favor y la de pedir permiso se distinguen aquí sólo por la primera y la segunda persona del presente de la así llamada “да-форма” búlgara. En español las funciones comunicativas en cuestión se distinguen por el uso del Infinitivo o Subjuntivo después del verbo unipersonal. Dicho uso depende de la coincidencia/no coincidencia de los sujetos. Una diferenciación semejante se da en inglés. En este caso se puede aprovechar esta transferencia positiva y facilitar la comprensión de este uso.

Para evitar errores así los alumnos búlgaros deben estudiar detalladamente el repertorio de las funciones comunicativas en español. Es importante que se den cuenta de que en el discurso no referimos y predicamos sin más, siempre lo hacemos para lograr un propósito comunicativo. Esto se puede demostrar fácilmente al transformar las réplicas del diálogo en estilo indirecto. P. ej.:

Juan dijo a sus amigas:

-¿Por qué no vamos al cine?

Juan invitó a sus amigas al cine.

María dijo a su novio:

Lo siento. Tenía que haber dicho la verdad.

María le pidió perdón a su novio y lamentó no haber dicho la verdad.

Como vemos, la transformación de la frase en estilo indirecto explicita el valor comunicativo de ésta. Los ejercicios, orientados hacia la identificación y la traducción adecuada de las funciones comunicativas pueden prevenir muchos errores comunicativos:

¿Qué se le va a hacer! - resignarse

¡Por qué no habré cerrado la boca! -arrepentirse

No pasa nada. Ya verás cómo todo se arregla. - consolar, etc.

Además, es muy importante el dominio de las formulas sociales:

Честито! - ¡Felicidades! ¡Enhorabuena!

Кураж! - ¡Ánimo!

Късмет! - ¡Suerte!

Честита прическа! ¡Te queda bien el corte de pelo!



A veces a los alumnos búlgaros les resulta difícil traducir el nombre de la función comunicativa:

правя забележка на някого - llamarle la atención a alguien

карам се на някого - regañar a alguien

подчертавам нещо - poner algo de relieve

омаловажавам нещо - quitarle importancia a algo

El concepto de la función comunicativa constituye el núcleo ideal, en torno al cual se pueden organizar las clases de conversación y fomentar los hábitos coloquiales. No debemos olvidar que a veces la función comunicativa de la frase no se expresa directamente y su interpretación depende del contexto:

Una mujer le dice a su amiga:

-Yo nunca he engañado a mi marido.

-No entiendo si te quejas o presumes de ello.

Una chica le dice a su novio:

-Si vuelves a besarme así, seré tuya para siempre.

-Gracias por la advertencia.

Por último, quisiéramos referirnos a la distancia social que condiciona el uso de las estrategias de cortesía y de referencia. Empezaremos por un error propio de los búlgaros que se debe a la interferencia de la lengua materna:

-Podrías prestarme quinientos euros, \*si no es muy insolente.  
(ако не е много нахално)

En este caso los españoles dicen " si no es mucha molestia" y los ingleses "if it isn't too much trouble". El acto de pedir presupone beneficio para el hablante y coste para el oyente, por lo cual el hablante obligatoriamente usa una estrategia de cortesía para compensar el efecto negativo, pero la fórmula social que la explicita es distinta en cada lengua.

En este contexto merece especial interés el análisis del registro informal, donde abundan las evaluaciones subjetivas, las comparaciones expresivas, los matices emocionales. Aquí nos limitaremos a dar un par de ejemplos, difíciles de traducir, ya que demuestran la distinta manera de ver el mundo de los búlgaros y de los españoles.



мъж под чехъл  
фурнаджийска лопата  
фатална жена  
авантаджия  
подмазвач



чувствам се като в небрано лозе.  
спя като заклан.  
ям като разпран.  
пуша като комин.

Птичето каца веднъж на рамото.  
Няма дим без огън.  
След дъжд качулка.  
Помогни си сам, за да ти помогне и Господ.  
Гузен негонен бяга.



calzonazos  
chaquetero (cambiarse de chaqueta)  
devoradora de hombres  
gorrón (vivir de gorra)  
cobista (dar coba)

sentirse como un pulpo en un garaje  
dormir como un tronco  
comer como una lima  
fumar como un carretero



La ocasión la pintan calva.  
Cuando el río suena, agua lleva.  
¡A buenas horas, mangas verdes!  
A Dios rogando y con el mazo dando.  
Quien se pica, ajos come.

#### 4.4. Conclusiones

En conclusión, quisiéramos decir que el análisis de las dificultades de los alumnos búlgaros parte de la idea de que su competencia comunicativa es multifacética y está en constante desarrollo, aproximándose cada vez más a la de los hablantes nativos. Gracias a la evolución de la teoría lingüística los enfoques didácticos se hacen más dinámicos y flexibles, incluyen cada vez más aspectos relevantes del español, lo cual facilita el aprendizaje. Sin embargo, no debemos olvidar que las clases de español aunque se parezcan a un espacio de comunicación real, en efecto no lo son. La adquisición de la segunda lengua es un proceso guiado, en el cual el profesor debe introducir elementos de reflexión y aprovechar al máximo las capacidades

analíticas y la competencia plurilingüística de los alumnos. El reto más importante para ellos es aprender a aprender.

[4.5. Ver presentación](#)

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Editorial Anaya. Disponible: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- DEL RÍO, A & M. RONE. (2000). *A la hora de hablar*. Sofía: Hazel
- EDMONSON, W. (2004). "Je pensé (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). - En *Bausch, K.-R./Königs F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. 39-44.
- ESCANDEL VIDAL, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Anthropos.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2000). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid, Arco/Libros.
- JAMES, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London and New York: Longman.
- MORENO CABRERA, J. C. (2003). *Semántica y gramática. Sucesos, papeles semánticos y relaciones sintácticas*. Madrid, A. Machado Libros.
- MORENO GARCÍA, C. (2010). *Temas de gramática. Nivel superior*. Madrid: SGEL.
- MURPHY, R. (1991). *English Grammar in Use. A self-study reference and practice book for intermediate students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. & I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman Group UK Limited.

Todas las imágenes utilizadas son del dominio público o bajo licencias *Creative Commons*.

Imágenes originales disponibles en las siguientes páginas web:

<http://www.flickr.com/photos/mikerbaker/2674358147/sizes/m/in/photoostream/>

[http://openclipart.org/detail/1036/look-it-up-by-johnny\\_automatic](http://openclipart.org/detail/1036/look-it-up-by-johnny_automatic)

<http://openclipart.org/detail/89587/postman-on-skates-by-eady-89587>

[http://openclipart.org/detail/4364/cartoon-cowboy-by-johnny\\_automatic](http://openclipart.org/detail/4364/cartoon-cowboy-by-johnny_automatic)

<http://openclipart.org/detail/13933/callout-circle-left-by-nicubunu>

<http://openclipart.org/detail/30907/ink-boy-by-nefigcas>

<http://pixabay.com/en/cartoon-purple-cute-ocean-octopus-48518/>

[http://openclipart.org/detail/8953/woman-in-fashion-by-gerald\\_g-8953](http://openclipart.org/detail/8953/woman-in-fashion-by-gerald_g-8953)

<http://openclipart.org/detail/31447/twitterbird-by-pawelf>



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN BULGARIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN