

aula **4** de español

Nº4, junio 2005



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN
EN SUIZA

aula de español
Junio 2005

DIRECTORA

Pilar Hernández Sanz
Consejera de Educación Suplente

COORDINADORA

Blanca Lacasta Laín
Asesora Técnica

COLABORADORES

Alumnos de las ALCE
Glòria Bordons
Núria Borda Ortiz
Joaquim Dolz
Manuel Galeote
Pilar Hernández Sanz
Blanca Lacasta Laín

MAQUETACIÓN

Miguel Rodríguez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© EDITA: Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
Embajada de España en Berna, Suiza
Consejería de Educación
N.I.P.O: 651-05-041-1
I.S.S.N: 1660-9387

Ejemplar gratuito.

Se autoriza la reproducción del contenido, con fines didácticos,
citando la procedencia.

La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones
expresadas en la presente publicación.

Sumario

Presentación	página 4
Entrevista a Joaquim Dolz Blanca Lacasta Laín	página 8
El léxico del español de América: introducción al estudio Manuel Galeote	página 16
Secuencia didáctica a partir de un itinerario temático sobre los conflictos bélicos Glòria Bordons	página 26
Propuestas didácticas para fomentar la autonomía en el aula Núria Borda	página 44
Biografía de un proceso de trabajo: el desarrollo curricular de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas en Suiza Blanca Lacasta Laín	página 52
Trabajos premiados en el “Certamen de creación IV Centenario de El Quijote” Alumnos de las Agrupaciones de LyCE	página 72

Presentación

Nos es grato presentar la cuarta edición de *Aula de Español*. Las opiniones sobre los números anteriores recibidas hasta la fecha nos animan a seguir publicando esta revista dirigida a todo el profesorado de español en Suiza, con el deseo de contribuir a la difusión de nuestra lengua y cultura. En esta línea, los artículos y propuestas recogidos en estas páginas se hacen eco de las aportaciones y de las reflexiones de los docentes sobre diversos aspectos relacionados con la enseñanza del español.

Como viene siendo habitual, entrevistamos a un personaje de reconocido prestigio en el ámbito de la educación. En esta ocasión se trata de Joaquim Dolz, experto en didáctica de la lengua y en formación de profesores. Su trayectoria profesional y su colaboración con la Consejería de Educación hacen de él un valioso interlocutor entre las instituciones educativas suizas y españolas. Por ello, hemos considerado sobradamente justificada su presencia en esta edición.

¿Dónde se habla mejor español? Suele ser una pregunta que nos hacen habitualmente y que exige una respuesta clara, que nos haga tomar conciencia de que los hablantes de español de España constituyen menos de un 10% de la comunidad hispanohablante.

La cuestión hace referencia a un tema —el español de América— que despierta gran interés entre profesores y alumnos. Lo aborda Manuel Galeote, abogando por la legitimidad y el respeto por los usos hispanoamericanos. Además, es preciso que hablemos y enseñemos un español culto, con independencia de las formas léxicas preferidas en España o en Hispanoamérica.

Aprender una lengua y disfrutar de la lectura de textos en esa lengua no es tarea fácil. Glòria Bordons reflexiona sobre una tendencia actual en la didáctica que postula el acercamiento temático a la literatura en el aula y expone las ventajas que ello conlleva. Dicho enfoque temático ofrece numerosas posibilidades didácticas tanto para alumnos jóvenes como adultos. En esta línea, su propuesta está basada en quince poemas de diferentes autores sobre conflictos bélicos.

Otra propuesta didáctica es la elaborada por Núria Borda con objeto de fomentar la autonomía del alumno en el aula de español. Se trata de un enfoque que pretende dar mayor protagonismo a los alumnos. De esta manera, el profesor adopta principalmente una función de asesoramiento y coordinación.

Parte de la creación de un rincón de autoaprendizaje con actividades creadas por los propios alumnos y el posterior entrenamiento de los mismos para desarrollar estrategias útiles a su proceso de aprendizaje.

Un punto prioritario del plan de actuación de esta Consejería es el desarrollo curricular de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas. En las páginas de esta edición Blanca Lacasta da cuenta del proceso de trabajo llevado a cabo en los tres últimos cursos. Adjuntamos, igualmente, los documentos con los que hemos trabajado, con el deseo de que sean útiles para otros procesos similares.

Aula de Español pretende dejar un espacio también para las aportaciones de los estudiantes de español. En este número publicamos los trabajos ganadores del “Certamen de Creación IV Centenario”, organizado por la Consejería de Educación en este año de conmemoración. Han participado los alumnos de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas en Suiza. Estos trabajos, en sus cuatro categorías, constituyen la particular visión de los estudiantes españoles residentes en este país de la figura literaria del ingenioso y aventurero hidalgo **Don Quijote de la Mancha**.

Huelga decir que la calidad de los dibujos originales supera a las reproducciones de estas páginas.

Agradecemos sinceramente la colaboración y el esfuerzo de quienes han participado en este número y animamos a todos los interesados en hacernos llegar sus participaciones.

Pilar Hernández Sanz
Consejera de Educación Suplente

Blanca Lacasta Laín

Entrevista a

Joaquim Dolz

EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA

Entrevista con Joaquim Dolz, Catedrático de la Universidad de Ginebra

*Entrevistado por Blanca Lacasta Laín,
Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza*

Profesor e investigador de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Joaquim Dolz es un experto en didáctica de las lenguas y en formación del profesorado.

La Consejería de Educación de la Embajada de España en Suiza tiene el privilegio de contar con su apoyo incondicional para el proyecto de adaptación curricular de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas que está llevando a cabo, especialmente para desarrollar el proceso de convergencia didáctica en la programación de nuestras Enseñanzas con el aprendizaje de la lengua en la escuela suiza.

Su gran disposición a colaborar con esta Consejería nos brinda la posibilidad de contar con su presencia, en calidad de ponente, en nuestros Planes de Formación del Profesorado. Asimismo, a través de esta Entrevista Joaquim Dolz nos ofrece valiosas aportaciones para los profesionales de la educación.



Profesor Dolz, ¿podría explicarnos cómo se produce el largo y complejo proceso de aprendizaje de una lengua?

La cuestión es compleja y podríamos pasar horas hablando del proceso de aprendizaje de una lengua. Si todos los humanos disponemos de un bagaje genético que nos permite desarrollar el lenguaje, el contexto social y familiar así como las condiciones sociolingüísticas en las que se aprende una lengua determinada juegan un papel preponderante. No es lo mismo aprender el inglés como lengua primera familiar en un contexto angló-

fono que aprenderlo como lengua extranjera en una escuela suiza o española. La presencia de la lengua en el contexto y las posibilidades de interacción son importantísimas. Tampoco es lo mismo aprender una lengua valorada por el entorno que una lengua minorizada. En ese sentido habrá observado que algunos niños de origen español en Suiza, gracias al esfuerzo de las familias y de las escuelas de las Agrupaciones, están orgullosos de hablar y de aprender el castellano y en cambio otros no lo aprenden o pierden los primeros aprendizajes.

El punto en el que quisiera insistir en esta entrevista es que en la actualidad, tanto en Suiza como en otros países, los contactos y la cohabitación entre las lenguas son cada día más frecuentes. Cada vez es más raro que un niño aprenda una sola lengua en una familia estable de lengua única. Son muchas las familias donde se habla simultáneamente varias lenguas. Todavía es más rara la familia que no viaje o no emigre en alguna ocasión a lugares donde se hablen otras lenguas. El plurilingüismo se ha convertido en una norma y para los individuos en una necesidad. Para los expertos sobre el aprendizaje de las lenguas, si se aborda adecuadamente, el bilingüismo o el plurilingüismo, lejos de suponer un problema, puede representar una riqueza. Los niños bilingües suelen aprender con mayor facilidad otras lenguas y disponen de una capacidad particular para compararlas y reflexionar sobre el lenguaje en general.

De acuerdo con ello, ¿cómo cree que los docentes, especialmente los de Lengua y Cultura Españolas, deberían afrontar la enseñanza de la lengua?

Los docentes deben tomar en consideración el contexto social y familiar de sus alumnos, las lenguas en presencia y el valor social que se les atribuye. Por ejemplo, muchos niños de las escuelas de las Agrupaciones son hijos de matrimonios mixtos y hablan en casa tres y cuatro lenguas. Algunos de ellos hablan en casa el gallego o el catalán y no el castellano. Es importantísimo valorar el castellano sin menospreciar las otras lenguas; conocer el trabajo que se realiza en las escuelas suizas para coordinar los distintos aprendizajes. A comienzos del año escolar, me parece indispensable que empiecen evaluando los niveles, las capacidades iniciales y las posibilidades de transferencia de los aprendizajes de una lengua a otra.

Conociendo el contexto de la emigración española en Suiza y el hecho de que muchos alumnos son actualmente hijos de una segunda o tercera generación, yo doy mucha importancia a crear situaciones donde escuchen y practiquen la lengua. La enseñanza del oral me parece fundamental.

¿Qué carencias detecta en la situación actual del profesorado y qué necesidades observa en su formación? ¿Cómo puede colaborar la Universidad para satisfacerlas?

El profesorado que llega actualmente de España dispone de una formación de base excelente. Ya que me habla de carencias le diré que en algunos casos aislados los conocimientos del alemán y del francés del profesorado me parecen insuficientes para conseguir una buena coordinación con las escuelas suizas. A mi entender, no todos los profesores disponen de conocimientos suficientes sobre la situación sociolingüística de los residentes ausentes. Valdría la pena que la acogida de los nuevos profesores se realizara en buenas condiciones y que los antiguos les transmitieran los dosieres y los portafolios lingüísticos de los alumnos.

Los nuevos programas de formación del profesorado deberían centrarse en mejorar los dispositivos didácticos destinados a mejorar la práctica y la enseñanza del oral. Las carencias del alumnado exigen ese tipo de trabajo. En ese sentido, mi departamento en la Universidad estaría dispuesto a investigar y a colaborar con los equipos docentes. La coordinación con las escuelas suizas merecen también una atención particular.

Muchos docentes españoles en Suiza viven una situación de aislamiento próxima a la de los emigrantes. Todo aquello que contribuya a desarrollar la colaboración entre colegas no sólo mejoraría el trabajo de los equipos sino probablemente también su propia situación personal. En cualquier caso, los proyectos de los equipos docentes deben ser tomados en cuenta en los planes de formación.

¿Qué enfoque propone para llevar a cabo el aprendizaje integrado de las lenguas? ¿Y en particular para la integración de las lenguas de la inmigración?

Hablar de un enfoque integrado de las lenguas supone coordinar la enseñanza de las diferentes lenguas en presencia. Por ejemplo, en Andorra, he colaborado en la elaboración de un plan curricular en el que se enseñan cuatro lenguas simultáneamente y tres de ellas son vehiculares, es decir se utilizan para enseñar. Aunque en el contexto de la enseñanza del castellano y de la cultura española en Suiza sea mucho más complejo, creo que las Agrupaciones pueden inspirarse de esas experiencias. Pienso que se puede avanzar en una mayor coordinación con los centros escolares suizos.

Desde el punto de vista didáctico, para la integración de las lenguas de la inmigración disponemos hoy en día de dispositivos magníficos como EOLE. Si existiese una voluntad social, podríamos ir mucho más lejos. Ir más lejos supone no sólo superar y valorar las lenguas en presencia, sino también permitir que los alumnos puedan aprenderlas.

¿Qué respuesta se da a este tema en el contexto pluricultural y plurilingüe de Suiza?

Desde el punto de vista de las autoridades suizas, la integración de las lenguas de la inmigración es importantísima. El problema reside en la diversidad. El cantón de Ginebra, por ejemplo, dispone de un 40% de población extranjera. El número de lenguas presentes en las escuelas hace que la integración de todas ellas sea prácticamente imposible. Pienso, sin embargo, que podría hacerse un mayor esfuerzo con aquellas lenguas como el castellano que disponen de dispositivos escolares particulares.

¿Es usted partidario de proponer el texto como eje metodológico, con la consiguiente integración interdisciplinar?

Efectivamente. Los textos orales y escritos son fundamentales para el aprendizaje de las lenguas. ¿Por qué? Al menos por cuatro razones. En primer lugar, porque cuando nos comunicamos lo hacemos con textos: una entrevista como esta es un texto, un cuento es un texto, una carta es un texto, también lo es un debate o una exposición oral. Tomar como eje metodológico el texto es tomar como unidad de trabajo una unidad que da sentido a los aprendizajes de los alumnos y contribuye a la motivación. En segundo lugar, porque las dificultades de comprensión y de expresión de los alumnos no son generales sino que están asociadas a los diferentes géneros textuales. No es lo mismo escribir un poema o escribir una carta, participar en un debate o realizar una exposición oral. En tercer lugar, porque cada texto moviliza recursos lingüísticos distintos y permite un trabajo integrado de los mismos. En fin, como sugiere la cuestión, porque las diferentes disciplinas escolares utilizan textos diferentes (relatos, biografías, explicaciones, consignas, etc.). Sin comprender la consigna de un problema de matemáticas no puede resolverse. Sin saber redactar una demostración o una explicación, la respuesta será insuficiente. Los textos son indispensables para un trabajo interdisciplinar.

Desde este punto de vista, ¿por qué a los profesores del resto de las disciplinas les cuesta tanto asumir que la lengua es un instrumento y que como tal tienen que trabajarlo en sus respectivas clases?

Los profesores de las diferentes disciplinas reconocen las dificultades lingüísticas de los alumnos. El problema es que algunas veces no las tienen en cuenta cuando formulan un ejercicio o cuando evalúan el trabajo de los alumnos. Creen que están evaluando la capacidad del alumno para resolver un problema matemático y no se dan cuenta de los instrumentos lingüísticos. En ese sentido, los profesores generalistas de primaria suelen tener las cosas más claras que los de secundaria. La tradición escolar de secundaria ha separado excesivamente las disciplinas sin una previsión suficiente de espacios interdisciplinarios. Eso no quiere decir que haya que reducir el tiempo consagrado a la historia, a las ciencias o las matemáticas. Simplemente significa que las lenguas son el instrumento de trabajo de todas las disciplinas escolares. Hay que examinar las necesidades de los alumnos y en función de esas necesidades crear espacios de trabajo interdisciplinario. Por ejemplo, el profesor de historia puede trabajar con el profesor de lengua para mejorar la comprensión de un ensayo o de una biografía, el profesor de ciencias y de lengua pueden hacerlo para mejorar la escritura de artículos enciclopédicos o de explicaciones científicas, etc.

Queda claro, por lo tanto, que el objetivo prioritario de la enseñanza de la lengua es comprender y producir textos orales y escritos; pero, ¿qué papel concede usted a la reflexión gramatical?

Está claro que si un adulto no conoce una estructura gramatical pero comprende y se expresa correctamente en varias lenguas no va a tener problemas en la vida. La encuesta internacional PISA muestra que son muchos los adolescentes de 15 años que, a pesar de haber tenido una escolaridad completa, continúan teniendo problemas para comprender y para escribir textos funcionales. Si son incapaces de leer un artículo de prensa o de escribir una carta de reclamación podemos decir que tendrán muchas dificultades para encontrar un trabajo o vivir como ciudadanos normales. Es evidente que el objetivo prioritario de la escuela es comprender y producir textos orales y escritos. Pero nosotros somos más ambiciosos. Queremos que los alumnos controlen conscientemente su comportamiento verbal. No sólo queremos que puedan practicar la lengua en diferentes situaciones de comunicación sino también que sepan cómo funciona.

Además todos los expertos sobre la enseñanza de las lenguas sabemos que la reflexión gramatical contribuye a desarrollar un nivel superior del dominio de una

lengua. Las actividades metalingüísticas suponen una ayuda para controlar mejor los comportamientos verbales. Por un lado existe una correlación entre el fracaso escolar y la incapacidad de tomar distancia, reflexionar y hablar sobre la lengua. Por otro lado, los conocimientos gramaticales sobre el léxico, la estructura de las frases y de las palabras, etc. contribuyen a la seguridad en los usos lingüísticos de los hablantes. Los conocimientos gramaticales son una referencia para mejorar y diversificar los usos.

¿Y a las referencias culturales? Es decir, ¿hasta qué punto el aprendizaje de una lengua va ligado a determinados usos socioculturales?

Gracias por la pregunta. Como decía anteriormente una buena gramática escolar puede ser una buena referencia para orientar los usos. No sólo las gramáticas son una referencia para desarrollarlos. Con mucho acierto los cursos de las Agrupaciones se llaman cursos de lengua y cultura. Cultura y lengua están indisolublemente ligadas y por diversos motivos que no desarrollaré es fundamental tratarlas en interacción. La cuestión concreta es la de saber cuáles son las referencias culturales necesarias e indispensables para enseñar el castellano en Suiza o en otro país extranjero. Es una cuestión que todos los profesores de las Agrupaciones deberían plantearse. Desde mi punto de vista, conocer los contextos, los rituales, las variedades lingüísticas españolas y latinoamericanas, los usos sociolingüísticos particulares, la historia de la lengua, el patrimonio cultural y literario es importantísimo. Pero ¿qué elementos culturales conviene retener en un proyecto curricular de la enseñanza del español en Suiza?, ¿hay que centrarse en los usos socioculturales del presente o abordar también aquellos del pasado?, ¿qué lugar debe tomar la literatura?, ¿qué autores retener?, ¿cuáles son los contenidos prioritarios?

El año pasado, por ejemplo, los profesores de las Agrupaciones hicieron un trabajo colosal aprovechando el centenario de Don Quijote. Algunos profesores consiguieron incluso interesar a los alumnos por la lectura de la versión original de la obra de Cervantes. El esfuerzo merece un aplauso. Cervantes es sin ninguna duda el autor fundamental de la literatura castellana de todas las épocas. Sin embargo, yo no estoy seguro de que Cervantes y el castellano del siglo XVII sean las referencias culturales más adecuadas para alumnos de menos de 14 años con un nivel de conocimientos del castellano elementales. Los currículos y los planes de estudio españoles merecen una transposición y una adaptación importantes cuando se dirigen a un alumnado como el suizo. En ese sentido, me parece importantísimo hacer una selección adecuada de los contenidos culturales a abordar en función de los objetivos perseguidos. Yo diría que en los primeros niveles necesitan toda una serie de referencias culturales sobre los usos socioculturales del presente que desconocen y progresivamente pueden entrar en materia sobre el patrimonio literario.

Para terminar, ¿cuáles son, actualmente, los principales retos de la didáctica de las lenguas?

El principal reto de la didáctica de las lenguas es conseguir un aprendizaje simultáneo de las diferentes lenguas en presencia que permita un desarrollo de lenguaje y todo ello al servicio de la formación de los alumnos como ciudadanos y como personas.

El reto para el profesorado es doble. Por un lado se trata de conseguir que la heterogeneidad y la diversidad lingüística del alumnado sea percibida y explotada como una riqueza potencial, a pesar de las dificultades que implica en el trabajo escolar. Por otro lado se trata de mejorar las condiciones, los recursos y los dispositivos didácticos para que la enseñanza integrada de las lenguas sea posible y fructifique. Y en eso estamos los profesores y los expertos.

Muchas gracias, Profesor Dolz.

Manuel Galeote

El léxico del español de América: introducción al estudio

EL LÉXICO DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA: INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO

Manuel Galeote
Universidad de Berna

En las investigaciones lingüísticas más recientes sobre el español en el mundo, se sigue diferenciando el *español de América* frente al *español de España* y se considera esta última como la modalidad de referencia, como el modelo idiomático y como la norma más prestigiosa. A nuestro juicio, ha llegado el momento de que la comunidad idiomática tome conciencia de que más del 90 % de los hispanohablantes son extrapeninsulares, esto es, tienen el español como lengua materna, pero no han nacido en España ni practican la norma culta peninsular. Por tanto, es importante que todos (incluidos hablantes, docentes, investigadores, etc.) comprendan que las características que separan el español de América del español peninsular no son errores, faltas, confusiones ni formas sin prestigio idiomático; al contrario, las modalidades hispanoamericanas son igual de legítimas, correctas, valiosas, adecuadas, prestigiosas y normativas que las de los hablantes peninsulares. Es necesario llamar la atención de los españoles para que respeten la legitimidad de los usos hispanoamericanos (léxicos, morfológicos, sintácticos o fonético-fonológicos). No se puede sostener por más tiempo que el español de España sea más correcto ni mejor español. A la pregunta ¿dónde se habla el mejor español? no se puede dar ninguna respuesta desde la Lingüística. No hay un español mejor y otro peor, un español correcto y otro incorrecto. Cada hablante precisa conocer los usos y normas del español culto. Necesitamos, hoy más que nunca, hablantes cultos, que se esfuercen por dominar la lengua española, por conocerla, por investigar y reflexionar sobre ella, por escribir en español nuevas obras literarias, pero también por convertir el español en una lengua de cultura internacional, capaz de expresar ideas, contenidos literarios y humanísticos, conocimientos y descubrimientos científicos y técnicos. En definitiva, la comunidad hispánica se merece hablantes cultos que no abandonen su lengua para redactar tratados jurídicos, arquitectónicos, medicinales, farmacéuticos, filosóficos o políticos, ni para exponer los más recientes avances en la investigación. Sería muy grave que la lengua española dejara de ser una lengua internacional, apta para cualquier tipo y ámbito de comunicación (en la universidad, en el parlamento, en los foros internacionales, etc.). Recuérdese el esfuerzo de Alfonso X El Sabio por convertir el español del siglo XIII en una lengua de cultura, con la que podían redactarse no sólo obras literarias, sino tratados jurídicos, geográficos, médicos o científicos. Por eso, deseamos que la lengua española siga siendo una lengua para la comunicación internacional, una lengua de cultura, que no sea propiedad de castellanos, ni de vallisoletanos, ni de salmantinos, ni de chilenos, ni de mexicanos, ni de argentinos, sino de todos los hispanohablantes.

El español es la lengua de todo aquel hablante que la emplee en su vida cotidiana para satisfacer sus necesidades comunicativas, sin limitaciones motivadas por el interlocutor, entorno, ámbito socioeconómico, espacio geográfico, estrato sociocultural ni ninguna otra cortapisa.

Como el léxico constituye el nivel lingüístico más llamativo del español, aunque sea el más periférico, seguidamente nos centraremos en cuestiones relativas al vocabulario español e hispanoamericano, desde el punto de vista del uso. Además, es bien sabido que la lexicografía del español de América es muy nutrida y ofrece valiosos materiales para la enseñanza de las variedades lingüísticas hispanoamericanas.

Forma con uso americano (y diatópico o diastrático en otras variedades del español)	Equivalencia del español normativo peninsular
<i>alhora</i>	<i>tizón de los cereales</i>
<i>cocho</i>	<i>cocido</i>
<i>acalenturado</i>	<i>febril</i>
<i>cabero</i>	<i>último, postrero</i>
<i>catar</i>	<i>ver</i>
<i>prieto</i>	<i>oscuro, negro</i>
<i>recordarse</i>	<i>despertarse</i>
<i>sequía</i>	<i>sed</i>
<i>topar</i>	<i>apostar</i>
<i>cañaduz</i>	<i>caña de azúcar</i>
<i>charola</i>	<i>bandeja</i>
<i>ensartar</i>	<i>enhebrar</i>
<i>fiambrería</i>	<i>tienda de fiambres</i>

Dos aspectos fundamentales nos ocuparán en estas páginas: por una parte, el *fondo léxico patrimonial* trasvasado al Nuevo Mundo por los repobladores castellanos; y por otra parte, el léxico de filiación indígena (*indigenismos*), que se incorporó en calidad de préstamo al español de América y de España. En efecto, el léxico nos permite recomponer el proceso experimentado por la lengua española cuando los hablantes del Viejo Mundo se asentaron en las nuevas tierras recién descubiertas. Así, palabras viejas y nombres autóctonos competían para nombrar nuevas realidades (*lagarto / caimán, pavo / guajolote, palo santo y palo de indias / guayacán, maíz / trigo de Indias*, etc.). Una parte de las formas léxicas españolas se *americanizaron*, esto es, se convirtieron en *americanismos*, bien por la significación o por el uso: *lagarto* ‘caimán’, *comida* ‘cena’, *tortilla* ‘torta de maíz’, *once* ‘refrigerio o merienda de la tarde’, *tigre* ‘jaguar’, etc.

Asimismo, si aspiramos a conocer el desarrollo histórico-lingüístico de aquellos términos indígenas tomados de las lenguas americanas precolombinas (taíno, arahuaco, náhuatl, chibcha, quechua, etc.), es necesario acudir a los tratados historiográficos y científicos sobre las Indias Occidentales, donde se documentan prolijamente. Ya Cristóbal Colón se

vio obligado a recoger en el *Diario de a bordo* algunas voces nuevas, que oyó a los primeros indígenas: *canoá, caçabi, caçique, ají, aje, caníbal, caona, tiburón, noçay, hama-ca*, etc. Eran los primeros indigenismos documentados en la prosa española del siglo XVI, al tiempo que se inicia el mestizaje y el acriollamiento de la lengua, la adaptación del fondo léxico patrimonial a una nueva área geográfica y lingüística. Aquellas fuentes coloniales nos ilustran sobre el proceso de acomodación de los préstamos a las estructuras lingüísticas del español.

Asimismo, disponemos hoy de documentos históricos de todo tipo (pleitos, contratos privados, documentos notariales, correspondencia, actas de cabildos, listas de tributación, testamentos, etc.), cuyo valor lingüístico los convierte en imprescindibles para conocer los orígenes y el desarrollo histórico del español en América: “Registrando [...] una enorme variedad de documentos coloniales [...] me fui dando cuenta a cada paso de ricos yacimientos lingüísticos que, debidamente explotados, podrían aclarar dudas sobre los orígenes y el primitivo desarrollo del castellano en América” (Boyd-Bowman, *Léxico hispanoamericano del siglo XVI*, Londres, 1970).

Por su parte los cronistas de Indias tenían conciencia lingüística de la variedad de denominaciones indígenas, que apuntaban, incluso, a la misma realidad natural; es el caso del Padre Bernabé Cobo (siglo XVII): “Como los españoles dan comúnmente a las plantas, frutas y demás cosas naturales de la América nombres que les tenían puestos los indios de las provincias donde ellos residen, y muchas destas cosas sean generales y comunes en todas estas Indias, nace de aquí el tener una misma fruta muchos y diferentes nombres en varias tierras” (*Historia del Nuevo Mundo*).

Convertidos los indigenismos en préstamos del español, su uso prosiguió incrementándose, hasta que perdieron la condición de neologismos foráneos. Indudablemente, la mayor parte de los términos son relativos a la flora y la fauna (*maíz, cacao, ají, batata, tuna, yuca, coyote, iguana*, etc.), las realidades más frecuentemente designadas por los indigenismos cuyo uso panhispánico se ha consolidado. Los nombres de plantas, árboles, flores, insectos, pájaros, peces y animales salvajes constituyen, en palabras de A. Rosenblat, la aportación indígena más valiosa al español de América.

Aquellos términos indoamericanos se introdujeron en la lengua en un momento muy bien determinado: en los primeros contactos interlingüísticos del español con las lenguas precolombinas. Por tanto, hay que aislar los condicionamientos de su incorporación al español del resto de los condicionamientos que permiten su pervivencia en etapas posteriores de la lengua. Si bien en un primer momento sólo los mencionaron los cronistas, enseguida los reunieron los lexicógrafos de los siglos XVI al XIX y los utilizaron escritores peninsulares. El *Vocabulario de americanismos* de Antonio de Alcedo (1786-1789) y el *Diccionario de voces cubanas* de Esteban Pichardo (1836) se hallan entre los primeros diccionarios de regionalismos de nuestra lengua. Crecieron en número estos préstamos indoamericanos, sobre todo en los centros de población bilingüe y en las ciudades. Ahora bien, no todos los textos debidos a los cronistas contienen la misma proporción de indi-

genismos, como se ha puesto de manifiesto en numerosos estudios. Así Fernández de Oviedo, en el *Sumario de Historia Natural de las Indias* (1526) empleó 65 vocablos indoamericanos, de los cuales la mayor parte proceden del taíno, la lengua arahuaca hablada en las Antillas. En su *Historia* se documentan en total más de 380 indigenismos. A Oviedo le interesaba enormemente el lenguaje de los pueblos como elemento crítico indispensable y se admiraba de la variedad de lenguas americanas. De hecho, se esforzó en conseguir que las transcripciones de los vocablos oídos a los indígenas fuesen lo más fiel posible a la realidad lingüística.

El maestro J. J. Montes Giraldo ha manifestado la conveniencia de examinar mejor el alcance del influjo indígena en la evolución del español americano, puesto que hay opiniones muy diversas. Así, entendemos que la morfosintaxis constituye el principal elemento de cohesión del español. Las estructuras gramaticales o morfosintácticas sustentan la estructura lingüística hispanoamericana y aseguran la comunicación de tantos millones de hispanohablantes; máxime cuando a esto se añade que el indigenismo léxico se concentra en zonas marginales del vocabulario (flora, fauna, onomástica) y no tiene mucha incidencia en el vocabulario fundamental. No han perdido su valor las palabras de Coll y Toste (1921) para quien los orígenes del idioma español están en el latín, con el *aditamento* de voces procedentes de otros orígenes, incluidas las lenguas antiguas de América, porque “venidos los españoles a las Indias Occidentales la necesidad les impuso palabras nuevas, tomadas de los idiomas indígenas [...] para designar muchas cosas enteramente nuevas [...]”. El indigenismo léxico se concibe como ‘rasgo lingüístico entrado al español desde alguna de las lenguas indígenas americanas’ y puede clasificarse desde los puntos de vista histórico-genético, semántico, de la difusión geográfica y de la productividad morfológica y semántica. En un análisis riguroso de los préstamos indoamericanos, hay que estudiar el grado de vitalidad, el área de extensión de los mismos y su capacidad de producir derivados.

Sin embargo, aunque es obvio conviene subrayar que el mayor caudal de voces del español de América, de las hablas hispanoamericanas, es de origen peninsular español. En consecuencia, siendo una misma lengua el español de España y el español de América, lo que diferencia ambas modalidades en el plano léxico son las modificaciones del fondo patrimonial transplantado, los préstamos de variado origen y los nuevos desarrollos semánticos, así como las creaciones léxicas. De esta manera, se constata que no existe una única modalidad que pueda recibir el nombre de *español de América*, aunque hay una realidad unitaria llamada *español de España*. La unidad lingüística del español en el mundo hispánico no está reñida con el conjunto de variedades o zonas dialectales que se perfilan en Hispanoamérica: México, Antillas y Centroamérica, Argentina y Río de la Plata, etc. Precisamente, esta variedad o diversidad dentro de la unidad idiomática es lo que tiñe de ricos colores y matices el español hablado en el mundo hispánico. Nunca ha existido una fragmentación dialectal de envergadura como para que se impida la intercomprensión de los hablantes. Además, en nuestros días, con la globalización y el incremento de migraciones interhispánicas, más el inaudito desarrollo de las telecomunicaciones, la norma culta del español peninsular y las restantes normas cultas de Hispanoamérica experimentan un contacto especial y continuado sobre el que convendrá estar atentos.

Muchos investigadores se han ocupado de la diferenciación léxica entre América y de España. Esta lexicografía diferencial o contrastiva se ha ocupado de mostrar que, aunque haya formas léxicas conocidas en ambos territorios, las preferencias en uno y otro son diferentes a menudo. Se trata de los *americanismos* por frecuencia:

Uso hispanoamericano

chaqueta
 apurarse
 escaparate
 apenar
 tina
 tomar
 tarro
 media
 fósforo
 cocinar
 auto
 agarrar, tomar
 balde
 flaco
 plata
 prender
 enojado
 vitrina, vidriera
 angosto
 enagua, pollera
 bravo
 lindo
 lindura
 cuarto, pieza
 liviano
 apartamento
 banano
 bochinche
 pararse
 vocero
 esculcar
 pelea, pleito
 bolsa
 estampilla
 dirección
 chiflar
 ubicar
 temblor
 comercio, negocio
 botar
 candela
 pena
 regresar

Uso español

americana
 apresurarse
 armario
 avergonzar
 bañera
 beber
 bote, lata
 calcetín
 cerilla
 cocer
 coche
 coger
 cubo
 delgado
 dinero
 encender
 enfadado
 escaparate
 estrecho
 falda
 furioso
 hermoso
 hermosura
 habitación
 ligero
 piso
 plátano
 pleito
 levantarse
 portavoz
 registrar
 riña
 saco
 sello
 señas
 silbar
 situar
 terremoto
 tienda
 tirar
 vela
 vergüenza
 volver

Recientemente, se ha constatado la necesidad de trabajar en una lexicografía integrada, que recopile las voces comunes y las voces diferentes del español de América. Durante siglos se ha rastreado solamente lo distinto, lo raro, lo exótico, lo diferencial, en definitiva. Con obras como el *Diccionario del español usual en México*, dirigido por L. F. Lara, se comprende mejor que la descripción de la lengua en un país, región o área dialectal requiere un carácter integrador y global, que ponga de manifiesto el uso real de la lengua por determinada comunidad hispanohablante.

A pesar de que muchas entradas del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) son americanismos o voces de uso americano, lo cierto es que la América hispanohablante no está presente en el DRAE. Desde hace tiempo, hay académicos que solicitaban la elaboración de un *Diccionario de Americanismos*, que desde 1951 viene impulsando la Asociación de Academias de la Lengua. Humberto López Morales reconoce en una reciente publicación divulgativa que esta obra lexicográfica colectiva puede demorarse más tiempo de lo que sería deseable.

La difusión americana del español, debido a las circunstancias de hegemonía socioeconómica y política, fue una de las causas del contacto con las lenguas indígenas, lo que dio como resultado la avalancha de indigenismos. Tras el asentamiento inicial, se produjo la reorganización de las estructuras sociales y políticas en los nuevos territorios, acompañada de la fusión étnica, conocida como mestizaje, de grandes consecuencias para la historia de Hispanoamérica. Este hecho también tuvo repercusión en el contacto del español y de las lenguas indioamericanas, pues trajo consigo una rica y compleja terminología (que ha estudiado M. Alvar, *Léxico del mestizaje en Hispanoamérica*, Madrid, 1987): *coyote, castizo, mestizo, chamizo, albino, albarrazado, barcino, calpamulato, cuatralbo, chino, gentil, tentenelaire, golfo, guineo, jarocho*, etc.

Los contactos interlingüísticos contribuyeron a la americanización del español. Sin embargo, tan importante como el contacto lingüístico inicial debió de ser el proceso de coexistencia del español y de las lenguas indígenas, que posibilitó durante siglos el trasvase al español de terminología indígena, básicamente agrícola (nombres de hierbas, arbustos, árboles, frutas, etc.) y ganadera (nombres de mamíferos, pájaros, reptiles, insectos, etc.). El estudio de la lengua hablada en el siglo XVI demuestra que en la sociedad colonial se estaba produciendo una creciente adaptación de las voces indígenas, sobre todo de origen taíno, quechua y náhuatl, como resultado de la constante interacción entre las culturas europea e indígena en el ambiente bilingüe de las grandes ciudades coloniales.

El desarrollo de la sociedad bilingüe pudo contribuir al incremento en la adopción de términos indioamericanos, debido al contacto lingüístico con los hablantes indígenas. Así, parece que la mujer tuvo un papel muy importante para lograr que los hablantes peninsulares se familiarizaran con los términos indígenas.

En definitiva, la introducción de los préstamos indígenas en los textos y en el uso lingüístico de los hablantes españoles obedecía a varias razones. Se trataba de realidades nuevas, que era necesario llamar por sus nombres vernáculos. Otras veces los escrito-

res querían divulgar la experiencia americana o deseaban demostrar cierta erudición americanista y acreditar su conocimiento de una nueva terminología, lo que les confería cierto prestigio. Debieron de entrar en convergencia condicionamientos materiales y socioculturales, que hicieron posible el mencionado trasvase de voces entre las lenguas americanas y el español. Lope Blanch, al referirse a los contactos de lenguas y al trasvase de elementos léxicos, recalca el significado histórico o sociocultural que tales préstamos tienen. Estos nombres constituyen una nomenclatura, con carácter neológico, en la lengua oral y escrita de los siglos XVI y XVII, que requiere todavía estudio detenido:

Origen taíno	Origen náhuatl	Origen quechua	Origen guaraní	Otras lenguas
barbacoa	ayote	cancha	gaucho	boldo
ají	cacao	cóndor	ananás	guata
batata	metate	carpa	jacarandá	pololo
cacique	petate	choclo	mandioca	chicha
canoa	jícara	guano	maraca	chaquira
ceiba	chocolate	lúcuma	ñandú	poto
yuca	tamal	papa	ombú	surá
guayaba	tiza	puma	paca	moján
hamaca	zacate	zapallo	cobaya	palqui
iguana	peyote	chuño	tapioca	palpi
nagua	zapote	palto	yacaré	chamal
piragua	zopilote	guagua	tapir	ruca
tuna	copal	coca	jaguar	curuba
jején	aguacate	huaso	maracaná	bribri

Los españoles difundieron más allá de sus áreas originarias los vocablos indígenas y consiguieron darles una difusión geográfico-lingüística que de otro modo hubiera resultado insospechada. Cuando las necesidades designativas de la naturaleza o de la vida material de los pueblos descubiertos estuvieron satisfechas, no prosiguió en igual medida la penetración de indigenismos, dejaron de ponerse nuevos nombres o etiquetas a las cosas. Evidentemente, este proceso puede resultar esquemático al no tener en consideración todos los factores que podrían haber intervenido en la entrada de préstamos indioamericanos en la lengua española. Hay que pensar en las batallas sociolingüísticas que se libraron entre términos como *batata* y *camote*, *axí* y *chile*, *maizal* y *milpa*, etc. En esta contienda entre los préstamos de diferente filiación indoamericana intervinieron factores extralingüísticos, como el prestigio sociocultural, factores de tipo sociolingüístico, histórico, económico, etc.

Se ha dicho que los términos antillanos se divulgaron por Nueva España y por otras áreas e, incluso, modernamente poseen gran vitalidad. Por supuesto, los indigenismos a través de España llegaron a Europa y a las lenguas europeas. Los primeros términos que se introdujeron en el español, son los que más temprano y más rápidamente se difunden por el mundo: los tainismos, seguidos de los nahuatlismos.

En efecto, los antillanismos ocupan el primer puesto en cuanto a difusión geográfica y literaria. Posteriormente los lexicógrafos se han encargado de incluir en los diccionarios una enorme cantidad de indigenismos que originan un desfase entre la vitalidad real de esas voces en el habla viva y su documentación histórica o lexicográfica. Sin embargo no puede descalificarse una labor tan importante como la de los lexicógrafos, que recogieron tan gran caudal de voces indioamericanas. En este sentido, hay que recordar que muchos indigenismos han pervivido por estar marginados en el habla rural, mientras que han desaparecido en el uso sociolingüístico urbano.

De cualquier manera, no todos los indigenismos anotados o apuntados por los cronistas han tenido la misma suerte en la lengua española. En ocasiones, las voces que ellos registran son conocidas en todo el mundo hispánico, o en la América hispanohablante, pero en otras ocasiones representan testimonios de términos que desaparecieron, se olvidaron, no tuvieron difusión posteriormente en la lengua hablada ni escrita. Otras veces, estos términos han quedado relegados al habla de determinadas regiones o comarcas americanas y no han salido de los estrechos límites geográficos que les impuso la evolución histórica.

Glòria Bordons

Secuencia didáctica a partir
de un itinerario temático
sobre los conflictos bélicos

SECUENCIA DIDÁCTICA A PARTIR DE UN ITINERARIO TEMÁTICO SOBRE LOS CONFLICTOS BÉLICOS

Glòria Bordons

Universidad de Barcelona

(con la colaboración de Ana Díaz-Plaja y Sílvia Rins)

¿POR QUÉ UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE LITERATURA EN TORNO A UN TEMA?

Acercar la literatura a la clase de lengua no es siempre fácil. Los alumnos no acostumbran a leer mucho (da lo mismo que la clase sea de primera o de segunda lengua) y es difícil encontrar “textos” que les puedan interesar y motivar.

Uno de los grandes logros de la Didáctica de la literatura ha sido conseguir que la literatura trascendiera el concepto tradicional de aprendizaje memorístico de corrientes literarias, autores o textos, para reivindicar una vuelta al texto y al goce de la lectura. Este planteamiento convierte la selección de textos en una cuestión primordial para la enseñanza, y la máxima responsabilidad del docente. Los textos literarios escogidos deben adecuarse al nivel de los alumnos destinatarios, a las peculiaridades del centro y del entorno, y, sobre todo, al grupo-clase donde van a ser impartidos. Y deben utilizarse, aparte de para explorar objetivos lingüísticos y estilísticos concretos, con la finalidad de empujar al alumno a gozar de las palabras y a reflexionar sobre sí mismo, la vida y el mundo que le rodea.

La aplicación de los enfoques de la literatura comparada a la enseñanza de la literatura responde justamente a la búsqueda de una alternativa metodológica a un aprendizaje tradicional centrado en el estudio histórico-cronológico de la literatura, donde incluso el comentario de texto se limita a menudo a acertar una interpretación unívoca, que al alumno suele resultar ignota. Dentro de la amplitud de enfoques que posibilita la literatura comparada –Claudio Guillén los ha resumido en el estudio de “los géneros”, “las formas”, “los temas”, “las relaciones literarias” y “las configuraciones históricas”[1]–, el enfoque temático es uno de los que ofrece más posibilidades didácticas tanto en la Educación Secundaria como en el Bachillerato y en la Educación de adultos, como un medio excelente de acercar al alumno a otras realidades y nociones desde una perspectiva intertextual y multicultural.

Entre las ventajas del acercamiento temático a la literatura en el aula, podríamos destacar:

[1] C. Guillén, *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*, Crítica, Barcelona, 1985.

1. El tema conduce al estudio sistemático de la forma. Una selección de textos en torno a un mismo tema permite comprobar cuáles son los recursos retóricos más habituales; qué subtemas se escogen y a través de qué imágenes, metáforas o fórmulas estilísticas se expresa una misma idea.
2. El tema conduce al análisis histórico. El contraste entre diversos textos posibilita la revisión diacrónica de un concepto determinado. Se puede comprobar la permanencia de ciertos temas a lo largo de la historia y también permite ver qué visión del mundo otorga a un tema una época determinada, o la evolución de un cierto tema en épocas y culturas distintas.
3. El tema permite comparar las similitudes y diferencias entre culturas dispares. Una comparación de textos permite traspasar los límites de las perspectivas locales y hacer evidentes las influencias mutuas o los referentes compartidos entre civilizaciones distintas.
4. El tema puede actuar como referencia común para identificar un producto artístico; en consecuencia, es uno de los aspectos que más permite universalizar la cultura. Podemos encontrar un mismo tema tanto en la alta cultura como en la popular, e incluso seguirlo en otros ámbitos que traspasen el lenguaje literario, como el cinematográfico, musical o estético en general.

Siendo conscientes de estas ventajas, sólo nos resta escoger temas y textos idóneos. El arte y la literatura de todos los tiempos han reflejado muchos aspectos de la vida íntima y social de las personas, que son de un interés permanente a lo largo de los siglos. El texto literario puede así acercar al alumno a los grandes temas, valores e inquietudes de la humanidad. Temas cuya transversalidad les permita relacionar ciertos conocimientos teóricos con su realidad más cercana y reflexionar sobre la sociedad que habitan. Asimismo, aplicar las conclusiones de dicho ejercicio de reflexión a ese microcosmos que es el aula: un mundo a pequeña escala donde factores como el aumento de emigrantes en edad de escolarización hace cada vez más necesaria una educación en valores interculturales, que favorezca el entendimiento y el respeto. Y un espacio de debate capaz de ejercer una poderosa influencia en el plano de las actitudes del alumno.

Para una pedagogía de la inclusión, o mejor dicho, de la integración, el texto literario se perfila, pues, como un intento de dar cuenta de herencias históricas, culturales y religiosas, de agilizar el diálogo entre mayorías y minorías: un puente favorecedor del encuentro entre culturas.

Propuestas didácticas como las que se ofrecen a continuación, basadas en poemas de formas dispares, de autores de diversas nacionalidades, pero con un tema, por desgracia, de actualidad y trascendencia universal –la guerra– como referente común, invitan a reflexionar al alumno sobre algo que, pese a resultarle lejano en el espacio o en el tiempo, no le es en absoluto ajeno.

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA EN TORNO A LOS CONFLICTOS BÉLICOS

La secuencia que proponemos gira en torno a los conflictos bélicos en el mundo contemporáneo. La propuesta, tal como se expone aquí, se puede desarrollar tanto en el último ciclo de Secundaria como en Bachillerato o en la enseñanza de adultos (ámbito en el que se ha experimentado la propuesta de una manera parecida a la que aquí se expone[2]).

Los principales objetivos que se pretenden conseguir son los siguientes:

- Reflexionar sobre los motivos de los conflictos bélicos y sobre las maneras de evitarlos.
- Ampliar conocimientos sobre la historia del siglo XX y principios del XXI.
- Comprender en profundidad textos literarios.
- Comparar textos de distintas literaturas.
- Leer en voz alta con entonación expresiva.
- Reflexionar sobre lo que los textos literarios nos pueden decir personalmente.
- Escribir “poemas” que den una respuesta personal a los conflictos sociales.
- Expresar “ideas” a partir de objetos “disponibles”.
- Relacionar la literatura con las artes plásticas o el cine.
- Disfrutar con la literatura.

Los textos que se proponen al alumnado son un conjunto de quince, de distinta procedencia, forma y lengua original. Así, de entre ellos, hay cinco autores extranjeros de países bien distintos (Alemania, Irak, Francia, Eslovenia y Sudán), en traducciones al español; siete autores españoles, de distintas generaciones del siglo XX, desde Antonio Machado a Jordi Virallonga; y tres poemas visuales (de un autor catalán y una escritora vasca). Todos ellos hablan de conflictos bélicos del siglo XX, de forma más o menos concreta y, en la mayoría de los casos, los autores los han vivido y sufrido. Por otra parte, se ha tenido en cuenta también que hubiera mujeres entre los escritores, porque, aunque la guerra parece cosa de hombres, quienes la padecen son todos los seres humanos, independientemente de su sexo o lugar de origen. Otro criterio que se ha tenido en cuenta ha sido la brevedad de los textos, de manera que pudieran ser trabajados en cuatro sesiones de dos horas (o equivalente). Por este motivo, se han elegido sólo poemas, además

[2] En mayo de 2003, se experimentó con alumnos de Magisterio usando una mayor cantidad de textos, algunos de los cuales aportados por los propios alumnos, y trabajando los textos en clase y durante la realización de un itinerario por el Campus del Vall d'Hebron de la Universitat de Barcelona. En julio de 2003 se experimentó y comentó en un formato más reducido con profesores de adultos asistentes a la 2ª. Escola d'Estiu d'Adults, organizada por la Direcció General de Formació d'Adults de la Generalitat de Catalunya y el ICE de la Universitat de Barcelona. Este primer itinerario, trabajado conjuntamente con las profesoras Anna Bastida, de Didáctica de las Ciencias Sociales, y Silvia Rins, fue presentado como comunicación en el VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, celebrado en Badajoz del 3 al 5 de diciembre de 2003 y publicado posteriormente en el libro *Ensenyar literatura a Secundària: La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Editorial Graó, 2004. Por otra parte sus propuestas han sido ampliadas, en la triple vertiente de autores catalanes, españoles y universales en el marco del proyecto “Viu la poesia” (que comprende la web www.viulapoesia.com y un libro, en preparación). En el formato en que lo presentamos se expuso en el curso “La poesia en la classe de español” en Waldheim au Lac (Wilen, Suiza), organizado por la Asociación Suiza de Profesores de Español y la Consejería de Educación de la Embajada de España en Suiza (9-11 de septiembre de 2004) y en el Primer Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Sonora, Hermosillo (México) en noviembre de 2004.

del hecho de que la expresión poética puede llegar de una manera más directa y contundente a los posibles lectores.

La relación de los textos utilizados es la siguiente[3]:

1. "Primero se llevaron a los comunistas" (Bertolt Brecht, 1898-1956)
2. "Guerra" (Miguel Hernández, 1910-1942)
3. "El campo de batalla" (Ángel González, 1925)
4. "Recuerdo de infancia" (Félix Grande, 1937)
5. "Frontera" (Francisca Aguirre, 1930)
6. "El canto de Uruk" (Adnan Al-Sayeg, 1955)
7. "Nuevo pacifismo" (Gloria Fuertes, 1917-1998)
8. "Toque de queda" (Paul Éluard, 1895-1952)
9. "La muerte del niño herido" (Antonio Machado, 1875-1939)
10. "Que tengas un buen día" (Svetlana Makarovic, 1939)
11. "Que los ángeles de Admá" (Jordi Virallonga, 1954)
12. "Las maldiciones de la viuda Achol" (Taban Lo Lyong, 1935)

Objetos poéticos o poemas visuales:

13. "Objetor" (Joan Brossa, 1919-1998)
14. "Antimilitarismo" (Julia Otxoa, 1953)
15. "Intermedio" (Joan Brossa)

Las partes de que consta la secuencia son tres: introducción y motivación hacia el tema; comparación y comprensión de los poemas; y producción. Creemos imprescindible la introducción de esta última fase, tanto por el hecho de que sirve en cierto modo de evaluación de la secuencia como porque queremos potenciar la dimensión creativa del lenguaje en el estudiante. Acaso, que el alumnado se reconozca a sí mismo como creador constituya la única manera de que se acerque al fenómeno poético en su esencia. No se trata de que se imbuya del papel de poeta genial sino de humilde artesano de la escritura, participando directamente en una experiencia en la cual podrá verter los recursos y mecanismos aprendidos en la lectura previa con sus propias inquietudes y fantasías.

Introducción

Para introducir los textos se empieza pidiendo a los alumnos que traigan noticias recientes sobre conflictos bélicos o bien textos que ellos conozcan sobre la guerra. A partir de las aportaciones, cada estudiante deberá comentar y justificar oralmente su elección delante de los demás. Según sean los comentarios, se puede introducir un pequeño debate sobre las razones de la guerra, las injusticias, etc.

A continuación se pasará una transparencia con los títulos de los textos. En pequeños grupos de tres o cuatro personas deberán hacer hipótesis sobre la posible temática de

[3] Los textos completos se ofrecen en el anexo.

cada poema, teniendo en cuenta que todos giran entorno a la guerra. Acto seguido, el portavoz de cada grupo leerá un resumen del probable contenido encerrado detrás de cada título. Tras cada exposición, los otros grupos podrán contraargumentar respecto al contenido explicitado por cada uno.

Inmediatamente, se repartirán las fotocopias de los textos con sus respectivos títulos. Después de una lectura silenciosa, cada grupo escogerá uno o dos de ellos y, una vez preparado, se procederá a la lectura en voz alta y al comentario sobre el contenido, contrastándolo con el que el grupo había previsto.

Una vez realizada la lectura, se pedirá a cada grupo que escoja el poema que más ha gustado, el que más ha interesado, el más difícil, el más cruel y el más conmovedor. Finalmente, se hará un pequeño debate para contrastar las impresiones recibidas por la lectura. Aunque pueda parecer un aspecto secundario, este es un punto muy importante, ya que supone la implicación total del estudiante con lo que ha leído así como la posibilidad de exponer su opinión y contrastarla con los demás.

Comparación y comprensión

Seguidamente, se propondrán una serie de actividades, en las cuales el alumnado tendrá que clasificar y comparar los textos:

- Clasificar los textos según la guerra a que se refieren. Repartir los conflictos entre los grupos y, tras una búsqueda en Internet o en enciclopedias, resumir las causas y los principales hechos de cada guerra, y situarla en el mapa.
- Agrupar los textos según sus semejanzas temáticas.
- Contrastar el tipo de voz que hay detrás de cada poema y subrayar las palabras o imágenes más impactantes.
- Resumir la interrelación que hay entre la esfera personal y la social en cada poema.
- Relacionar los textos con algunas películas de contenido bélico (Senderos de gloria, Apocalipsis now, etc.) y comentar por grupos los paralelismos entre ellos.
- Resumir (en grupos reducidos) en unos puntos básicos los distintos contrastes realizados, exponerlos a los demás y debatirlos entre todos, para llegar a unas conclusiones, que se anotarán en la pizarra.

Producción

En esta fase final, se pretende que los alumnos aprovechen todo lo aprendido (recursos, imágenes, temas, etc.) para hacer sus propias creaciones. Las propuestas son las siguientes:

- Escribir un texto en respuesta a algunos poemas concretos: por ejemplo, un “Buen día” más positivo que el de Svetlana Makarovic, la descripción de un recuerdo de infancia, la escritura de un poema a partir de la paradoja final de Francisca Aguirre, la respuesta a las preguntas de Paul Éluard, la maldición a un gobierno concreto, etc. Se pueden dar diversas opciones y cada alumno o grupo puede desarrollar una de ellas.
- Realizar un “poema visual”, “objeto” o “instalación” antimilitar a la manera de Otxoa o Brossa. Rellenar al mismo tiempo una ficha con la descripción de los elementos elegidos, la justificación de la elección y la intencionalidad perseguida.

Las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia son muy variadas: algunas inciden en la comprensión lectora (hacer hipótesis, especular, comentar el contenido de los poemas, agrupar según el tema); otras procuran la ampliación de horizontes culturales del estudiante (buscar información, clasificar textos según el conflicto bélico que reflejan); otras se centran en objetivos actitudinales (seleccionar y resumir la impresión personal, relacionar los poemas con películas); otras practican la expresión oral (leer en voz alta, debatir); otras, la escrita (escribir poemas); y finalmente, otras, la realización plástica, acompañada de la reflexión metafórica (construcción de un poema visual u objeto).

De esta manera, leyendo en profundidad, reflexionando sobre los conflictos, viendo que todos los autores, procedan de donde procedan, reaccionan del mismo modo delante de sucesos tan “inhumanos” y “evitables”, los estudiantes aprenden a ser solidarios, se vuelven “críticos” delante de lo que los medios nos quieren imponer y, además, leen y escriben mejor. Por otra parte, la metodología utilizada, basada en la implicación y reflexión personal, y en la construcción colectiva del conocimiento, facilita un aprendizaje mucho más significativo y motivador y predispone a una lectura más libre y placentera.

ANEXO: TEXTOS

Primero se llevaron a los comunistas
pero a mí no me importó
porque yo no lo era
enseguida se llevaron a unos judíos
pero a mí no me importó
porque yo tampoco era
después detuvieron a los sindicalistas
pero a mí no me importó
porque yo no soy sindicalista
luego apresaron a unos obreros
pero como yo no soy obrero
tampoco me importó.
Ahora me llevan a mí
pero ya es tarde.

Bertolt BRECHT(Baviera 1898-1956)

Guerra

La vejez en los pueblos.
El corazón sin dueño.
El amor sin objeto.
La hierba, el polvo, el cuervo.
¿Y la juventud?
En el ataúd.
El árbol solo y seco.
La mujer como un leño
de viudez sobre el lecho.
El odio sin remedio.
¿Y la juventud?
En el ataúd.

Miguel HERNÁNDEZ (Orihuela, 1910-1942)

El campo de batalla

Hoy voy a describir el campo de batalla
tal como yo lo vi, una vez decidida
la suerte de los hombres que lucharon
muchos hasta morir,
otros
hasta seguir viviendo todavía.

No hubo elección:
murió quien pudo,
quien no pudo morir continuó andando,
los árboles nevaban lentos frutos,
era verano, invierno, todo un año
o más quizá: era la vida
entera
aquel enorme día de combate.

Por el Oeste el viento traía sangre,
por el Este la tierra era ceniza,
el norte entero estaba
bloqueado
por alambradas secas y por gritos,
y únicamente el Sur.
tan sólo
el Sur,
se ofrecía ancho y libre a nuestros ojos.

Pero el Sur no existía:
ni agua, ni luz, ni sombra, ni ceniza,
llenaban su oquedad, su hondo vacío:
el Sur era un enorme precipicio,
un abismo sin fin de donde,
lentos,
los poderosos buitres ascendían.
Nadie escuchó la voz del capitán
porque tampoco el capitán hablaba.
Nadie enterró a los muertos.
Nadie dijo:
"dale a mi novia esto si la encuentras un
día".

Tan sólo alguien remató a un caballo
que, con el vientre abierto,
agonizante,
llenaba con su espanto el aire en sombra:
el aire que la noche amenazaba.

Quietos, pegados a la dura
tierra, cogidos entre el pánico y la nada
los hombres esperaban el momento
último,
sin oponerse ya,
sin rebeldía.

Algunos se murieron,
como dije,
y los demás, tendidos, derribados,
pegados a la tierra en paz al fin
esperan
ya no sé qué
—quizá que alguien les diga:
amigos, podéis iros, el combate..."

Entre tanto,
es verano otra vez,
y crece el trigo
en el que fue ancho campo de batalla.

Ángel GONZÁLEZ (Oviedo, 1925)

Recuerdo de infancia

Hoy el periódico traía sangre igual que de costumbre
venía chorreando como la tráquea de un ternero sacrificado
he visto chotos cabras vacas durante su degüello
bajo el agujero del cuello una orza se va llenando de sangre
los animales se contraen en sacudidas cada vez más nimias
de pronto ya no respiran por la nariz ni por la boca
sino por la abertura que la navaja hizo en la tráquea
en la cual aparecen burbujas a cada nueva respiración
a menudo parece que están completamente muertos
y no obstante aún se agitan una o dos veces suavemente
ahora sus ojos ya no miran tienen como una niebla
un teloncillo de un color indeterminado que recuerda al ceniza
entonces el carnicero se incorpora con las manos manchadas
y procede a desollar y trocear al animal cadáver
para después pesarlo venderlo en porciones hacer su negocio

hoy el periódico traía sangre lo mismo que otros días
acaso unos cuantos estertores más que de hábito
pero cómo saberlo hay países que no especifican
por ejemplo el departamento de estado no da las cifras de sus bajas
únicamente les agrega apellidos
bajas insignificantes bajas ligeras bajas moderadas

hoy el periódico traía sangre en volumen considerable
y mientras leo pacientemente civilizadamente el intento
de justificación de esos destrozos escrito de sutil manera
recuerdo vacas cabras chotos la gran orza en el suelo
y recuerdo imagino pienso que unos cuantos carniceros
continúan desollando troceando pesando en sus básculas
haciendo su negocio mediante esos pobres animales sacrificados

Félix GRANDE (Mérida, 1937)

Frontera

Yo, que llegué a la vida demasiado pronto,
que fui –que soy– la que se anticipó,
la que acudió a la cita antes de tiempo
y tuvo que esperar en la consigna
viendo pasar el equipaje de la vida
desde el banco neutral de la deshora.

Yo, que nací en el treinta, cuando es cierto
–como todos sabéis– que nunca debí hacerlo,
que hubiera yo debido meditarlo antes,
tener un poco de paciencia y tino
y no ingresar en este tiempo loco
que cobra su alquiler en monedas de espanto.

Yo, que vengo pagando mi imprudencia,
que le debo a mi prisa mi miseria,
que hube de trocear mi corazón en mil pedazos
para pagar mi puesto en el desierto,
yo, sabedlo, llegué tarde una vez a la frontera.

Yo, que tanto me había anticipado,
no supe anticiparme un poco más
(al fin y al cabo para pagar
en monedas de sangre y de desdicha
qué pueden importar algunos años).
Yo, que no supe nacer en el cuarenta y cinco,
cometí el desafuero, oídlo,
de llegar tarde a la frontera.

Llegué con los ojos cegados de la infancia
y el corazón en blanco, sin historia.
Llegué (Señor, qué imperdonable)
con nueve años solamente.
Llegué, tal vez al mismo tiempo que él
pero en distinto tiempo.

No lo supe.

(Oh tiempo miserable e injusto.)
Estuve allí –quizá lo vi–
Pero era tarde.

Yo era pequeña

y tenía sueño.

Don Antonio era viejo

Y también tenía sueño.
(Señor, qué imperdonable:
haber nacido demasiado pronto
y haber llegado demasiado tarde.)

Francisca AGUIRRE (Alicante, 1930)

El canto de Uruk

No somos más que las piedras de los molinos
 Dad la vuelta a nuestra tierra,
 piedra por piedra,
 encontraréis nuestra sangre llenándola.
 ¡Ay! De una nación que no vive sin guerra.
 Colgué el abrigo de mi vida
 y fui a la guerra encogido
 como un huérfano sobre una camella,
 ¡Ah! ¡Qué será de una patria
 carcomida su espalda por las termitas!
 Una patria hecha de pieles desgarradas
 y pegadas una encima de otra
 para resonar los tambores en la plaza de la guerra.

Y a Dios escribo diez cartas de papel de lágrimas
 Las envío por correo certificado,
 Pero él no contesta a su siervo.
 ¡Oh, Dios! Pues ¿A quién enviamos los dolores que sufrimos?

Y te fuiste solo a tu exilio
 Cantando, frustrado al viento como una extraña flauta,
 Adiós patria mía a la que no veré.

Adnan AL-SAYEG (Kufa, Irak, 1955)

Nuevo pacifismo

Disparen al disparador.
 Destruyan al destructor.
 En cambio,
 amen al amador
 sigan al amador
 persigan al disparador.
 Disparen el disparador de la mente
 para liberar el inocente.
 Curen al odiador,
 –si no acepta tu ternura–...
 dispara tu corazón.
 Mandato de la Naturaleza,
 que la crueldad no siga
 destruyendo la belleza.

Las bombas no tienen ojos

Las bombas no tienen ojos
 y caen en la guardería.

Los niños no tienen susto
 tienen muerte, mil heridas.

Las bombas no tienen ojos,
 caen infestando la vida.

Gloria FUERTES (Madrid, 1917-1998)

Toque de queda

Qué queréis la puerta custodiaban
Qué queréis estábamos reclusos
Qué queréis la calle interceptaron
Qué queréis la ciudad estaba herida
Qué queréis la ciudad estaba hambrienta
Qué queréis estábamos sin armas
Qué queréis la noche había caído
Qué queréis así nos amamos.

Paul ÉLUARD (París, 1895-1952)

La muerte del niño herido

Otra vez es la noche... Es el martillo
de la fiebre en las sienes bien vendadas
del niño. –Madre, ¡el pájaro amarillo!
¡Las mariposas negras y moradas!
–Duerme, hijo mío. Y la manita oprime
la madre junto al lecho. –¡Oh, flor de fuego!
¿Quién ha de helarte, flor de sangre, dime?
Hay en la pobre alcoba olor de espliego:
fuera la oronda luna que blanquea
cúpula y torre a la ciudad sombría.
Invisible avión moscardonea.
–¿Duermes, oh dulce flor de sangre mía?
El cristal del balcón repiquetea.
–¡Oh, fría, fría, fría, fría, fría!

Antonio MACHADO (Sevilla, 1875-1939)

Que tengas un buen día,
mañana gris, mojada,
Que tengas un buen día,
mundo cubierto de sangre.
Que tengas un buen día,
pájaro sin plumas,
Que tengas un buen día,
colina sin sombras.
Que tengáis un buen día,
vecino sin ojos,
desperdicios inmóviles
que el agua se lleva.
Que tengan un buen día,
los hombres capados
las mujeres que han muerto

los fusiles y los palos.
Que tengáis un buen día,
ser monstruoso,
cabellos chamuscados,
estériles simientes,
viento de tufo húmedo
de carne putrefacta.
Buen día, canción
de mi patria.
Que tengáis un buen día,
guerra, peste, hambre.
Que tengáis un buen día,
cuna sin niño.

Svetlana MAKAROVIC (Eslovenia, 1939)

Que los ángeles de Admá

Cada día analizáis las guerras
llenos de ninguna precisión.
Os dieron medallas, despachos,
premios por borrar la memoria
de muertos que mataron otros
que dejaron miles de cadáveres por medio.

Vuestro salario depende
de que nunca se encuentre solución,
de llamar posible a lo imposible.
Vivís de nuestro tiempo y de la fe
que mantenemos en conservar la vida,
pero destruisteis mi casa, mi trabajo
y la vida de mi esposo y de mis hijos.

Peores que los ángeles de Admá, decidme:
¿de qué alto el fuego me estáis hablando?

Jordi VIRALLONGA (Barcelona, 1954)

Las maldiciones de la viuda Achol

Soy una mujer pobre del Sur
Que no conoce la paz desde 1955.
Los ingleses, los egipcios y los árabes del Sudán
Durante estos 48 años me han destrozado la vista y la vida.
Si Irak amenaza Israel
Llueven las bombas en Bagdad
Y levantan la tormenta del desierto.
Si Milosevic hace a sus musulmanes
Lo que nos hacen los árabes musulmanes
Destrozan Servia entera.
Pedí a Clinton, a Carter, a Thatcher
Que me tuvieran en cuenta, después que Whitehall
Había dejado nuestro cordero al tierno cuidado
Del astuto zorro del desierto.
No amenazo los intereses de Europa;
No soy hija de Dios, de Israel, el pueblo elegido.
Ya ha muerto el marxismo
Y no podemos chantajear Occidente para que nos ayuden.
La única arma que nos queda
Son las maldiciones abundantes de una mujer agraviada.
Venga, a maldecir Occidente por todos sus pecados.

Que vuestros hombres y mujeres mueran de cáncer
Ya que no pueden morir por las minas terrestres y por las bombas,
Que los coches diezmen vuestra descendencia
Vosotros que vivís en estancias acondicionadas,
Que el amor del lucro enloquezca a vuestros jóvenes,
Vosotros que acumuláis riquezas sin escrúpulos,
Que la obesidad y el empacho os mate a todos
Vosotros que no habéis pasado hambre estos 48 años,
Que vuestros hijos e hijas busquen su propio dolor
Vosotros que os mofáis de los troncos esqueléticos de los míos,
Que vuestros hijos maten sus propias familias
Vosotros a quien no os interesa erradicar la injusticia que está por doquier,
Que la locura visite todas vuestras casas
Vosotros que entendéis la hospitalidad de un pobre como ingenua,
Que todos los dioses de los indús, de los aborígenes, de los indios, de los esquimales,
de los pigmeos
Se junten para descargar un diluvio de caos sobre vuestro pueblo
Hasta que caigáis muy abajo y reconozcáis la humildad
Vosotros que alardeáis como dioses,
Que los kurdos, los bereberes, los tamiles, los inuits y los de Chiapas

Llaman a sus dioses y diosas para ayudarlos
A asegurar que el mal que habéis traído a nuestras tierras
Sea bien reparado
¡Hasta que quedemos satisfechos!
Y sólo cuando todos os hayáis convertido en humanos
Plenamente humanos, cuando os preocupéis de los pocos hijos que me quedan
Sólo entonces os retiraré la maldición.
Yo, la viuda Achol, he hablado,
Levantando los pechos como ofrenda a Ngudeng.
Amén.

(Transcrito del texto Nuer de la viuda Achol y traducido al inglés por Taban lo Lyong. Los Nuer son la nación más numerosa del Sur del Sudán. Protegen ferozmente su independencia. Fueron ellos los que lucharon con más fuerza contra los británicos durante la época del condominio anglo-egipcio. Son seguidores de los profetas más venerados de su dios Ngudeng)

Taban LO LYONG (Sudán, 1935).
Traducción del inglés de Glòria Bordons y Julie Flanagan.

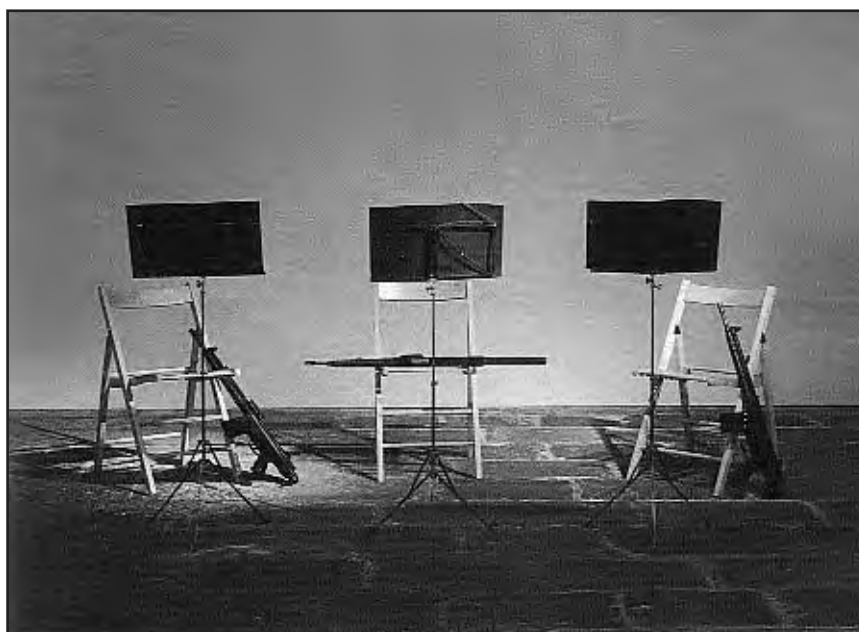


Joan BROSSA, "Objetor", 1989



Júlia OTXOA, "Antimilitarismo", 2003

Intermedio



Joan BROSSA (1919-1998)

Núria Borda

Propuestas didácticas para
fomentar la autonomía en
el aula

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA EN EL AULA

Núria Borda

Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza

No hace mucho tiempo, las tendencias pedagógicas iban encaminadas, fueran cuales fueran los enfoques, a transmitir al alumno conocimientos o habilidades previamente establecidos en un programa o currículo. Desde hace algunos años, sin embargo, el concepto de *autonomía* se ha ido introduciendo en nuestras aulas y en nuestra manera de enseñar. Podríamos decir que atrás quedó la idea de que “el alumno debe aprender” y que ésta viene siendo reemplazada por la de “el alumno debe aprender a aprender”. También el término alumno ha sufrido el azote del recién llegado *aprendiente*, el sujeto activo que toma las riendas de su propio proceso de aprendizaje.

Mucho se ha escrito en torno a conceptos como autonomía, autoaprendizaje, reconocimiento de necesidades, negociación de contenidos, co- y autoevaluación. No voy a entrar en las implicaciones teóricas que estos términos conllevan; solamente mencionaré que el denominador común de todos ellos es que las decisiones sobre aprendizaje ya no las toma el profesor (al menos no todas), sino que los aprendientes participan en ellas.

En este artículo me propongo presentar distintos recursos encaminados a fomentar la autonomía del aprendiente de español como lengua extranjera, la cual pasa, a mi entender, por una toma de conciencia de la propia singularidad como aprendiente (con intereses, necesidades, conocimientos y habilidades propios), y en una segunda fase, por un entrenamiento para el desarrollo de las estrategias que servirán para hacer el aprendizaje más rápido, fácil y eficaz.

Un instrumento para tratar en el aula la diversidad de intereses, respetar los distintos ritmos de aprendizaje y potenciar el aprendizaje significativo y cooperativo es la **creación, con la ayuda de nuestros alumnos, de un rincón de autoaprendizaje**, que contenga actividades creadas por ellos, ordenadas según criterios didácticos y que pueden ser utilizadas como parte del programa del curso que estamos impartiendo. En este artículo voy a presentar distintas propuestas sobre cómo, a partir de materiales elaborados por los alumnos en clase, se puede organizar en el aula un rincón de autoaprendizaje y sobre cómo éste puede ser utilizado.

EL DISEÑO Y RECOPIACIÓN DE ACTIVIDADES

¡Música maestro!

Podemos empezar creando nuestra propia sección musical. Cuántas veces nos ha sucedido que, después de emplear media tarde didactizando una canción que, estamos seguros, va a encantar a nuestros alumnos, descubrimos que, entre lo que nosotros creemos que les gusta y lo que ellos realmente aprecian, media un abismo considerable. Pues bien ¿por qué no pueden didactizar ellos mismos sus propias canciones?

Presentamos la actividad como un proyecto de clase: vamos a crear una sección musical que contendrá nuestras canciones favoritas, con la letra y con algún ejercicio. Para ello cada uno debe traer de casa una cinta con una canción que le guste y debe haber buscado la letra (en internet o en la carátula del CD). En grupos de 3 ó 4 deciden con qué canción/es van a trabajar y qué actividades piensan plantear. Previamente les habremos dado unas pautas referentes a la tipología de ejercicios, indicando que pueden plantear en primer lugar un ejercicio sobre aspectos formales del lenguaje y, en una segunda fase, una actividad que implique un trabajo creativo con el texto.

Para el **trabajo sobre el lenguaje** se puede, en el texto, borrar una de cada siete (o seis, u ocho) palabras de la letra; borrar medias palabras; borrar la desinencia de los verbos; cambiar el sentido de la canción variando los adjetivos; desordenar las estrofas; desordenar las palabras de una estrofa; borrar medio estribillo, etc.

En la fase de **trabajo creativo** se pueden diseñar actividades del tipo: inventar un estribillo nuevo que encaje con la música; escribir la continuación de la canción; escribir una carta al cantante; rescribir la canción en forma de cuento o de historia (cambio de género); rescribir la canción desde la perspectiva de otro de los personajes (por ejemplo, el de la chica objeto de los amores frustrados del cantante).

Cuando la actividad está lista, ésta pasa a otro grupo, que la resuelve, y finalmente se guarda en la “sección de canciones” en el “rincón de autoaprendizaje” para cuando decidamos nuevamente trabajar con canciones.

El papel del profesor es en este caso el de un asesor, que ayuda, orienta, da pistas, plantea las posibilidades, pero no decide ni es propietario de la verdad absoluta.

Las ventajas de esta forma de trabajo son numerosas y evidentes:

- En primer lugar, ellos eligen y asumen la responsabilidad de la elección.
- Se establece un diálogo constructivo y una negociación entre los componentes del grupo de trabajo, y entre éste y el profesor.
- Se incorporan al diálogo las experiencias personales que cada alumno aporta.

- Se realiza un trabajo intensivo y autónomo con el texto de la canción, ya que la tarea requiere un grado elevado de comprensión de las estructuras lingüísticas y del vocabulario para entender el sentido del texto.
- Se produce también una reflexión didáctica que les llevará a plantearse la utilidad de cada tipo de ejercicio.
- Finalmente y sobre todo los alumnos tendrán la acertada impresión de que la clase no se hace “para” ellos sino “con” ellos.

Para no quedarse sin palabras

Una de las posibilidades, al trabajar en clase un libro de lectura, es ocuparnos de manera específica del vocabulario. Normalmente el profesor elabora con anterioridad una batería de ejercicios destinados a que una parte del léxico de los capítulos leídos quede grabado en la memoria de los alumnos. ¡Vana ilusión! ¿Qué motivación y qué interés por la novedad puede presentar el hecho de acertar, de entre cuatro posibilidades, el sinónimo de una palabra dada? El alumno escogerá entre las respuestas a-b-c-d aquella que crea correcta y, al finalizar la clase, lo que quedará de todo el ejercicio es el hecho incontestable y objetivo de haber acertado 2 ó 5 ó 9 de las 10 respuestas. Pero, ¿habrá aprendido con ello una palabra nueva, o bien sabrá relacionar dos términos porque son sinónimos o antónimos?

Una vez más podemos invitar a nuestros alumnos a asumir el papel de protagonistas, implicándoles en el proceso de elaboración de ejercicios y realizando un trabajo “con” ellos en lugar de “para” ellos.

En pequeños grupos, cada equipo se ocupa de un capítulo diferente del libro de lectura. Tienen la tarea de preparar para sus compañeros un ejercicio en el que se practique el vocabulario. El profesor ofrecerá su ayuda indicando qué tipo de ejercicios pueden ser más adecuados:

- Ejercicio de opción múltiple con sinónimos: Se extraen frases del texto y, de la palabra seleccionada, se busca un sinónimo en el diccionario. El profesor puede orientar sobre qué sinónimo escoger. Además, deberán buscarse tres distractores. El equipo que lo resuelve deberá encontrar el sinónimo entre las cuatro posibilidades.
- Ejercicio de definiciones: El grupo redactor escoge cinco palabras del texto y, con la ayuda del diccionario, redacta una definición acorde con el contexto en el que éstas aparecen. El grupo que resuelve el ejercicio recibe la hoja con las cinco definiciones y sabe que corresponden a palabras de la página 23. Tiene que encontrar las palabras. La dificultad de este ejercicio puede simplificarse si se indica en qué línea o párrafo se encuentran las palabras.

Después de haber redactado y resuelto las actividades, éstas se etiquetarán según un sistema pactado previamente con nuestros alumnos y se almacenarán en el rincón de auto-

aprendizaje para cuando decidamos volver a trabajar con ellas. Cabe destacar que, según este planteamiento, el papel del alumno es muy distinto del que tendría en una enseñanza tradicional. Aquí ha tenido que escoger el léxico con el que va a trabajar y ha llevado a cabo un trabajo de reflexión sobre el lenguaje y sobre la motivación didáctica. Es decir, ha sido un “sujeto activo” y se ha situado siempre en el centro de todo el proceso.

También hay que tener en cuenta que, por el hecho de haber diversificado las tareas, en lugar de tener solamente un ejercicio planteado por el profesor, ahora tenemos tantos ejercicios como grupos se hayan formado en la clase.

¡Revisemos juntos los contenidos!

Este mismo enfoque puede ser utilizado en los exámenes o controles que con frecuencia realizamos al terminar una lección o una unidad didáctica. Después de tales controles, solemos oír comentarios del tipo: “era muy largo”; “muy difícil”; “este ejercicio no lo habíamos visto”; “con que hubiera estudiado la mitad ya bastaba”, etc. Pues bien, quizá debiéramos sugerir que redacten ellos mismos los controles.

Tales controles tienen, en general, una doble finalidad:

- Ofrecen un marco para la revisión de los contenidos dados;
- Permiten al profesor y al alumno comprobar que se han asimilado dichos contenidos.

Estos objetivos quedan preservados si en clase, en pequeños grupos, elaboran un “control” que posteriormente deberá ser resuelto por sus compañeros. Es más, el proceso de redacción del “control” exigirá una revisión de los contenidos más profunda, puesto que deberán analizar todas las estructuras lingüísticas, vocabulario y textos dados, estar seguros de entenderlos, manejar gramáticas o manuales de consulta, elegir los ejercicios más adecuados para incluirlos en el “control” y utilizar productivamente el lenguaje en la redacción de los ejercicios. Si, además, el grupo que resuelve el ejercicio no sabe contestar a alguna de las preguntas, serán los redactores quienes deberán explicar cuál era la solución correcta y argumentarla.

El papel del profesor pasa a ser el de alguien que ofrece asesoramiento, tanto en el aspecto lingüístico como sobre la tipología de ejercicios más adecuada, indica dónde se puede hallar la información y, en general, presta su apoyo durante todo el proceso.

Una vez acabada esta actividad, los “controles” pueden pasar a la sección de ejercicios del rincón de autoaprendizaje para ser consultados con posterioridad por cualquier alumno interesado. Esto será especialmente útil para aquellos alumnos que necesiten un refuerzo para asimilar esos contenidos.

Nuevamente hemos hecho una clase “con” los alumnos, se han tenido en cuenta sus necesidades e intereses, han participado en la toma de decisiones; en resumen, su papel ha sido el de protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

De turismo por España

Otra de las actividades que quiero presentar gira en torno a un proyecto de clase; este proyecto, una vez finalizado, tendrá formato de ficha y se colocará en el rincón de autoaprendizaje. El objetivo es que cada grupo, a partir de unos parámetros dados, busque información sobre una ciudad española de su elección y elabore un plan para hacer turismo durante, por ejemplo, una semana. Este viaje organizado se pondrá en el rincón de autoaprendizaje para que otros grupos puedan trabajar con él.

El proceso de elaboración pasa por las siguientes fases:

- a) En pequeños grupos, búsqueda de información (internet, mapas, guías turísticas) sobre la ciudad o región.
- b) Selección y organización de la información.
- c) Elaboración de un plan de viaje.
- d) Formulación de preguntas, después de cada texto, para comprobar la comprensión. En este punto se mezcla el trabajo habitual de un proyecto con el trabajo de elaboración de una ficha de autoaprendizaje. Implica también un trabajo en profundidad con el texto, en el cual intervienen diferentes niveles de comprensión:
 - Lingüístico, para comprender los elementos semánticos.
 - Extralingüístico, para comprender los elementos culturales.
 - De análisis, para separar la información principal de la secundaria.
 - De conciencia de aprendiente, para formular preguntas sobre el texto. En esta fase, el profesor presta su ayuda indicando el tipo de preguntas que se pueden formular: de elección múltiple; verdadero o falso; preguntas abiertas; batería de afirmaciones, donde hay que indicar cuáles de ellas son ciertas; afirmaciones donde falta una palabra, etc.
- e) Valoración final: elaboración de preguntas que conduzcan a un diálogo abierto entre dos turistas que han realizado el viaje:
 - ¿Qué lugar/actividad te ha gustado más?
 - ¿Algún lugar te ha resultado aburrido?
 - ¿Qué otros lugares te hubiera gustado visitar?
 - ¿A quién recomendarías este viaje?

Este material, una vez elaborado, pasa a otro(s) grupo(s) para que lo resuelva(n) e, incluso, para que hagan comentarios o sugerencias al grupo redactor. Finalmente, debidamente etiquetado y clasificado, puede pasar al rincón de autoaprendizaje, de donde se

podrá rescatar, bien para volver a utilizarlo como grupo/clase (pequeños grupos trabajan con un proyecto diferente de aquel con el que trabajaron el primer día), bien para realizar un trabajo individual (cada alumno escoge, de entre todas las fichas, aquella con la que va a trabajar hoy).

Nuestra audioteca particular

Esta sección se diferencia de las demás en que no la elaboran los alumnos sino el profesor, y consiste simplemente en dejar en el aula una copia de los documentos de audio o vídeo que hayamos utilizado. Esto permitirá que aquellos alumnos que, tras haber escuchado el reportaje o fragmento dos o tres veces con todo el grupo, deseen audiciones posteriores, puedan realizarlas individualmente y a su ritmo las veces que haga falta.

Naturalmente, para poner en marcha esta sección, vamos a necesitar una mínima organización logística: serán necesarios tres o cuatro magnetófonos, con auriculares para dos o tres personas cada uno de ellos, y, si no podemos disponer de más de un reproductor de vídeo, sí que al menos intentaremos que éste disponga de auriculares múltiples. A su vez advertiremos que no todos van a poder trabajar con las fichas de comprensión oral simultáneamente, sino que deberán establecerse turnos.

Otra posibilidad de utilizar esta sección es establecer un sistema de préstamo de material audio.

LA UTILIZACIÓN EN EL AULA DE LAS ACTIVIDADES RECOPIADAS

Hasta aquí las ideas sobre cómo proveer de material este rincón de autoaprendizaje. La manera como después pueden utilizarse estos recursos no varía mucho de los centros de autoaprendizaje tradicionales: en días concretos, en lugar de atender a una clase impartida por el profesor, los alumnos trabajan con aquellos materiales que ellos creen más adecuados a sus necesidades.

Es útil en este caso que los alumnos lleven un control de las fichas con las que trabajan. El profesor o ellos mismos pueden diseñar una ficha que sirva para anotar periódicamente qué trabajo realizan en el rincón de autoaprendizaje y cuáles son sus impresiones o comentarios. Esta ficha-resumen debería contener como mínimo las siguientes informaciones:

- Fecha del trabajo con la ficha de destrezas.
- Tema y áreas del lenguaje implicadas.
- Comentarios y valoración

Esta última es la parte más importante, porque da al alumno la oportunidad de expresarse de una manera abierta. Puede incluir informaciones tales como: ¿Qué he aprendido?; ¿Ha sido útil?; ¿Qué dificultades he tenido?; ¿Por qué?; ¿Se pueden solucionar? ¿Cómo?; ¿Me ha interesado la ficha?; ¿Por qué motivos?

El alumno lleva el control sobre su propio trabajo pero, con una periodicidad determinada, informa al profesor, por ejemplo, escribiéndole una carta donde le cuenta qué temas ha trabajado y cuáles son sus comentarios. Si esta carta la escribe a mediados de curso, puede tener una función formativa o de asesoramiento, porque el profesor puede responder por escrito u oralmente y hacer alguna sugerencia o comentario. Si, por el contrario, la carta se escribe hacia finales de curso tendrá una función de valoración, por parte del profesor, del trabajo realizado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Estas experiencias se han llevado a cabo durante un curso académico con alumnos de nivel intermedio y se ha observado que:

- * Se ha fomentado la cooperación entre alumnos, tanto en la resolución de problemas que presentaban los ejercicios de las fichas, como en la elección de una determinada ficha de trabajo, ya que siempre se buscaba la “opinión experta” de algún grupo que ya hubiera trabajado con ella.
- * Los alumnos han mostrado un mayor grado de autonomía en la detección de sus propias necesidades (eligiendo aquellas fichas con las que podían reforzar sus “puntos débiles”), así como en la utilización de recursos (libros de consulta y diccionarios).
- * Han reflexionado por sí mismos sobre su propio aprendizaje, y han visto que pueden aprender de manera autónoma sin la presencia constante del profesor omnipresente y fuente de todo saber.

Como sugiere el título del artículo, ayudemos a nuestros alumnos a desarrollar su propia autonomía. Estoy convencida de que la mejor opción es formar al alumno para que se desenvuelva por sí solo ante el reto que supone el aprendizaje, ya sea de una lengua extranjera, área de interés o reciclaje laboral. Si creamos aprendientes, lo serán toda la vida.

Blanca Lacasta Laín

Biografía de un proceso
de trabajo:

el desarrollo curricular de las
Enseñanzas de Lengua y
Cultura Españolas en Suiza

BIOGRAFÍA DE UN PROCESO DE TRABAJO: EL DESARROLLO CURRICULAR DE LAS ENSEÑANZAS DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS EN SUIZA

Blanca Lacasta Laín

Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Suiza

Desde la fecha en que fue publicado por el Ministerio de Educación el nuevo **Currículo** de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas para alumnos españoles residentes en el exterior (BOE, 13-09-2002), los equipos docentes de las distintas Agrupaciones de LyCE en Suiza, coordinados desde la Consejería de Educación a través de una Comisión Técnica constituida por representantes de todo el profesorado, están realizando una tarea de interpretación y adaptación de esta **primera concreción reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Esta tarea docente se está llevando a cabo respetando en todo momento el nivel que prescribe dicho Currículo, el cual, por otra parte, constituye un modelo educativo abierto y flexible, es decir, que otorga gran autonomía a los profesionales de la educación para ir concretando sus intenciones educativas, siempre teniendo en cuenta la realidad sociocultural de los alumnos y las necesidades e intereses de los mismos.

El proceso de trabajo para el desarrollo curricular de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas conlleva sucesivas concreciones y en Suiza se está desarrollando de la siguiente manera:

CURSO 2002-2003:

El 24 de septiembre de 2002 se constituye la **Comisión Técnica** encargada del trabajo de **análisis, interpretación y adaptación** del nuevo Currículo:

- Lectura a fondo y selección de los contenidos.
- Adaptación de los mismos a la realidad de los alumnos de Lengua y Cultura Españolas en Suiza.
- Primera secuenciación y organización temporal de dichos contenidos.

- Determinación de los niveles iniciales y finales de los distintos Niveles del Currículo.
- Presentación de los aspectos epistemológicos en los que se fundamenta este nuevo Currículo y que tienen que ser tenidos en cuenta a la hora de hacerlo posible en el aula.

Cabe destacar la importancia de las aportaciones de Bernard Py –Profesor honorario de la Universidad de Neuchâtel– y de Pilar Candela –Profesora del Instituto Cervantes–, entre otros Cursos de Formación.

Este trabajo de la Comisión Técnica da lugar al documento: “Adaptación Curricular de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas”, Suiza, Consejería de Educación, Junio de 2003. El texto explicita el **segundo nivel de concreción curricular** y constituye la base del posterior trabajo del profesorado.

CURSO 2003-2004:

Empieza el desarrollo curricular propiamente dicho, con la participación de todos los profesores, y el siguiente proceso de trabajo:

- 1.- 16 de septiembre de 2003: reunión de Directores. La Consejera de Educación presenta el **“ámbito de desarrollo curricular” como un aspecto fundamental cuyo trabajo deben liderar, organizar y articular los Directores en sus respectivas Agrupaciones**. Se señalan las líneas fundamentales del plan de trabajo y se dan las directrices de actuación para lograr la asunción de este proyecto.
- 2.- 20 de septiembre de 2003: sesión informativa para todo el profesorado de las ALCE, a cargo de La Consejera de Educación y de los miembros de la Comisión Técnica del Curso 2002-2003: adaptación del currículo de LyCE –2º nivel de concreción–, secuenciación de contenidos, fundamentación metodológica, estructura y funcionamiento del trabajo para el desarrollo curricular durante el Curso 2003-2004.
- 3.- 31 de octubre de 2003: reunión de la Comisión Técnica:
 - Remodelación de la composición de la misma.
 - Concreción de su trabajo y del trabajo del Profesorado para el Curso 2003-2004.

- 4.- 21/22 de noviembre de 2003: jornadas de formación-trabajo (la primera con la Comisión Técnica, la segunda con todo el Profesorado) con Ana Martínez Mongay –Asesora de Lengua Castellana y Literatura del Centro de Apoyo al Profesorado de Pamplona–: elaboración del **tercer nivel de concreción curricular**.
- 5.- 29 de noviembre de 2003: jornada de formación para todo el profesorado con Daniel Cassany –Profesor de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona–: **el uso de la escritura en la enseñanza de ELE**.
- 6.- 01 de diciembre de 2003: reunión de la Comisión Técnica:
- Se acuerda el proceso de trabajo que se va a proponer a los Grupos de Trabajo:
 - Análisis de materiales (plantilla).
 - Secuenciación de los bloques temáticos (gestión de los materiales).
 - Elaboración de unidades didácticas.
 - Se deciden los materiales que se van a analizar.
 - Se determina la **plantilla de análisis de materiales** (ANEXO 1a), con la correspondiente orientación de los campos de análisis de materiales (ANEXO 1b).
- 7.- 17 de enero de 2004: jornada de formación para todo el Profesorado con Felipe Zayas –Profesor del I.E.S. Isabel de Villena de Valencia–: **la enseñanza de la lengua por proyectos**.
- 8.- 23 de enero de 2004: reunión de Directores. Punto único del orden del día: el desarrollo curricular (**Documento-base** elaborado por la Asesoría Técnica: “Plan de actuación curricular” ANEXO 2). Información y valoración por parte de los Directores del proceso de trabajo llevado a cabo en las Agrupaciones. Propuestas.
- 9.- 02 de febrero de 2004: reunión de la Comisión Técnica:
- Se revisa el análisis de materiales llevado a cabo por los Grupos de Trabajo, así como la valoración de los mismos realizada por estos últimos.
 - Elaboración, para su posterior estudio, de una **ante-propuesta** de libros de texto, según criterios establecidos.
- 10.- 08 de marzo de 2004: reunión de la Comisión Técnica:
- Se informa del reconocimiento, por parte del Instituto Superior de Formación del Profesorado, del trabajo de la Comisión Técnica (3 Créditos) y de los Grupos de Trabajo (2 Créditos).

- Se explicita y se argumenta la **propuesta definitiva de materiales**.
 - Se propone una plantilla para llevar a cabo la **propuesta de secuenciación curricular** (ANEXO 3).
- 11.- 27 de marzo de 2004: jornada de formación para todo el Profesorado con María Jesús Goicoechea -Profesora de la Universidad Pública de Navarra-: revisión de la **comprensión lectora** en la enseñanza de español.
- 12.- 29 de marzo de 2004: reunión de la Comisión Técnica:
- Se revisan las “Propuestas de secuenciación curricular” y se propone que el Profesorado las conozca íntegramente y, además, “enriquezca” la primera secuencia didáctica de cada Curso en lo referente a:
 - material complementario
 - libro de lectura
 - tarea final.
 - Se considera la “reflexión sobre la selección de materiales didácticos” remitida por la ALCE de Ginebra.
 - Se propone no realizar **pruebas de nivel** este curso y volver a reconsiderar este aspecto más adelante, de acuerdo con la implantación curricular.
- 13.- 26 de abril de 2004: reunión de la Comisión Técnica:
- La Comisión Técnica considera la posibilidad de que alguna Agrupación, por necesidad de los alumnos y al inicio de su proceso de aprendizaje, en los Cursos I.0 y I.1º del Nivel I, haga un **reajuste de los libros de texto**, siempre y cuando se prevea llevar a cabo esta medida a partir de un plan concreto y se asegure la consecución de los mismos objetivos y la convergencia a un proceso común, y revisable en función de los resultados.
 - Se acuerda el **esquema para el Esbozo de Programación de una Unidad Didáctica** (ANEXO 4) para facilitar a los Grupos de Trabajo la concreción de una Programación básica de cada una de las Unidades Didácticas, desde la que cada Profesor actúe en el aula de forma personal y de acuerdo con las necesidades y los intereses de los alumnos. Se acuerda la fecha del lunes día 07 de junio de 2004 para que los Grupos de Trabajo tengan elaboradas las Programaciones de referencia correspondientes a los primeros bloques temáticos de cada uno de los Niveles/Cursos de la “Propuesta de Secuenciación Curricular de las Enseñanzas de LyCE”.

- Se acuerda el inicio de la **implantación curricular** en el próximo Curso 2004-2005:
 - En el Nivel I, en los Cursos I.0 y I.1º.
 - En el resto de los Niveles, en los Cursos II.3º, III.5º y IV.8º (Primer Curso de cada Nivel).
 - En el resto de los Cursos, la aplicación para el próximo Curso escolar será llevada a cabo dentro de cada Agrupación en la medida en que lo permitan sus circunstancias. La decisión de en qué medida se va a acelerar y/o ralentizar la puesta en marcha del Currículo deberá ser comunicada a la Comisión Técnica.

14.- 07 de junio de 2004: reunión de la Comisión Técnica:

- Se realiza una **primera revisión** de los Esbozos de las Unidades Didácticas programadas por los Grupos de Trabajo de las diferentes Agrupaciones. A la luz de ello, la Comisión Técnica acuerda realizar una **revisión profunda** de todos ellos atendiendo a lo siguiente:
 - Si los **contenidos** de cada Unidad Didáctica hacen referencia a los correspondientes **objetivos**.
 - Si la secuencia de **actividades** permite desarrollar todos y cada uno de los contenidos suficiente y adecuadamente –de forma que el alumno construya su aprendizaje.
 - Si en dicha secuencia están explicitadas las referencias al **material-base** y al material **complementario** (debe figurar adjunto).
 - Si en las actividades está implícita la **metodología** que queremos implementar.
 - Si dichas actividades están correctamente pautadas –**cómo** desarrollarlas–, incluyendo siempre la **actuación del profesor** –cómo y cuándo interviene.
 - Si las sesiones tienen una finalidad clara –unidad de las mismas con un **para qué** bien definido– y si la previsión de su **temporalización** es posible –¿da tiempo a llevar a cabo lo que se propone?
 - Si lo que se **evalúa** es exactamente lo que se enseña.
 - Si hay **unidad** en la presentación de la programación y se respeta e interpreta correctamente el formato.
- Se fija la semana administrativa de inicio de Curso para, en caso necesario, la reelaboración de dichos Esbozos de Programación.
- Se acuerdan las **Lecturas obligatorias** del Nivel IV –en función de la Programación.

- 15.- 15 de junio de 2004: reunión de Directores. Información y valoración del trabajo realizado en sus respectivas Agrupaciones de LyCE en el ámbito del desarrollo curricular. Propuestas.
- 16.- 21 de junio de 2004: reunión de la Comisión Técnica:
 - Recapitulación y valoración del proceso de trabajo de concreción curricular llevado a cabo durante el Curso 2003-2004.
 - Plan de actuación para el Curso 2004-2005:
 - Continuación con el proceso de elaboración de Programaciones de las distintas Unidades Didácticas.
 - Evaluación de las mismas en su aplicación, para su revisión y reajuste.
 - Convergencia con la primera lengua escolar de los alumnos.
 - Remodelación de la composición de la Comisión Técnica para el Curso 2004-2005.

CURSO 2004-2005:

Tercera fase del proceso de trabajo para llevar a cabo la adaptación del nuevo Currículo de las Enseñanzas de Lengua y Cultura Españolas; esta fase debe entenderse como un **proceso de formación en ejercicio, por parte de todo el profesorado**, basado fundamentalmente en la reflexión sobre su práctica docente y en la reorientación y reajuste de la misma.

- 1.- 03 de septiembre de 2004: sesión de acogida e información, dirigida a los nuevos profesores de las ALCE, a cargo de la Consejera de Educación y Pilar López, Directora de la Agrupación de Zúrich y miembro de la Comisión Técnica.
- 2.- 06 de septiembre de 2004: reunión de Directores. La Consejera de Educación insiste en el papel fundamental que juegan los Directores en este proyecto; a continuación, expone el plan de trabajo para este Curso y las directrices de actuación para llevarlo a cabo.
- 3.- 30 de septiembre de 2004: jornada de formación-trabajo para los profesores de la ALCE de Ginebra con Joaquim Dolz –Profesor de la Universidad de Ginebra–: **convergencia didáctica** en la programación de las Enseñanzas de LyCE con el aprendizaje de la lengua francesa en la escuela suiza.
- 4.- 25 de octubre de 2004: reunión de la Comisión Técnica:

- Se informa sobre el grado de desarrollo en que se encuentra el proceso de trabajo de elaboración de Unidades Didácticas, según el *Esquema para el Esbozo de Programación de una Unidad Didáctica* consensuado por la Comisión Técnica en abril de 2004.
 - Se acuerda un **Protocolo de observación y registro de la aplicación de la primera Unidad Didáctica** en los Cursos I.0, I.1º, II.3º, III.5º, IV.8º; a partir de dicho protocolo (ANEXO 5):
 - Sistematización por parte de cada uno de los profesores de sus observaciones, de sus reflexiones y de su valoración de la puesta en práctica por su parte de la Unidad Didáctica de referencia elaborada en su respectiva Agrupación.
 - La dirección de la Agrupación de LyCE y el miembro correspondiente de la comisión Técnica realizarán el trabajo de vaciado, valoración e inferencia (aspectos que identifican en la Unidad Didáctica que deberían mejorarse), a la luz de los datos aportados en los protocolos individuales del profesorado, que aportarán en la próxima reunión de la Comisión Técnica.
- 5.- 27 de noviembre de 2004: jornada de formación para todo el Profesorado con Fernando Trujillo –Profesor de la Universidad de Granada–: **la gestión del aula de español**: el aprendizaje cooperativo.
- 6.- 31 de enero de 2005: reunión de la Comisión Técnica:
- Presentación del **Plan de Formación del Profesorado** para el año 2005, especialmente orientado a la adaptación curricular en esta tercera fase de su desarrollo. Reconocimiento, por parte del Instituto Superior de Formación del Profesorado, del trabajo de la Comisión Técnica (3 Créditos) y de los Grupos de Trabajo (3 Créditos).
 - Se están cumpliendo debidamente los plazos fijados para la elaboración de las Unidades Didácticas en las distintas Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas. Algunas de dichas Unidades requieren ser revisadas y completadas por el Grupo de Trabajo correspondiente.
 - **Evaluación de la primera Unidad Didáctica de cada Nivel y de su aplicación** a la luz de los datos aportados por los “protocolos de observación y registro”. En general, se valora muy positivamente el tener una unidad didáctica que facilita un trabajo sistematizado y unificado; dicha unidad ofrece un punto de partida muy útil para la actuación del profesor y para la orientación de su propia programación didáctica.

- 7.- 24 de febrero de 2005: reunión de Directores. Información y valoración por parte de los mismos del trabajo llevado a cabo en las Agrupaciones referente al desarrollo curricular. Propuestas.
- 8.- 16 de abril de 2005: jornada de formación-trabajo para los profesores de las Agrupaciones de LyCE de Lausana y Neuchâtel con Joaquim Dolz –Profesor de la Universidad de Ginebra–: **Convergencia didáctica** en la programación de las Enseñanzas de LyCE con el aprendizaje de la lengua francesa en la escuela suiza.
- 9.- 21 de mayo de 2005: jornada de formación para todo el Profesorado con Óscar Gómez del Estal, especialista en la enseñanza de ELE: presentación de una unidad didáctica sobre cómo trabajar **El Quijote en el aula de español**.
- 10.- 13 de junio de 2005: reunión de la Comisión Técnica:
 - Revisión y valoración del grado de desarrollo en que se encuentra el proceso de elaboración de Unidades Didácticas, cuya finalización está prevista para finales de noviembre de 2005, de tal manera que la aplicación de la totalidad de las mismas será obligatoria durante el próximo Curso escolar, dado que en ellas se basarán las **pruebas homogéneas de evaluación** para los distintos Niveles de las enseñanzas de LyCE del Curso 2005-2006.
 - Plan de actuación para el Curso 2004-2005:
 - Conclusión del proceso de elaboración de Programaciones de las distintas Unidades Didácticas.
 - Evaluación de las mismas en su aplicación, para su revisión y reajuste, siempre buscando la convergencia con la primera lengua escolar de los alumnos.
 - Elaboración de pruebas homogéneas de evaluación para los distintos Niveles de las enseñanzas de LyCE.
 - Se acuerdan los **libros de lectura** para el próximo Curso escolar, en función de la programación.
 - Remodelación de la composición de la Comisión Técnica para el Curso 2005-2006.
- 11.- 14 de junio de 2005: reunión de Directores. Información y valoración del trabajo realizado en sus respectivas Agrupaciones de LyCE en el ámbito del desarrollo curricular. Propuestas.

ANEXO 1a

PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE MATERIALES

Nivel. Curso	
Título. Editorial	
Consta de:	
Secuencia de contenidos y actividades	
Muestras de lengua en textos y ejercicios	
Dinámica de la unidad	
Contenidos formales	
Imagen gráfica	

ANEXO 1b

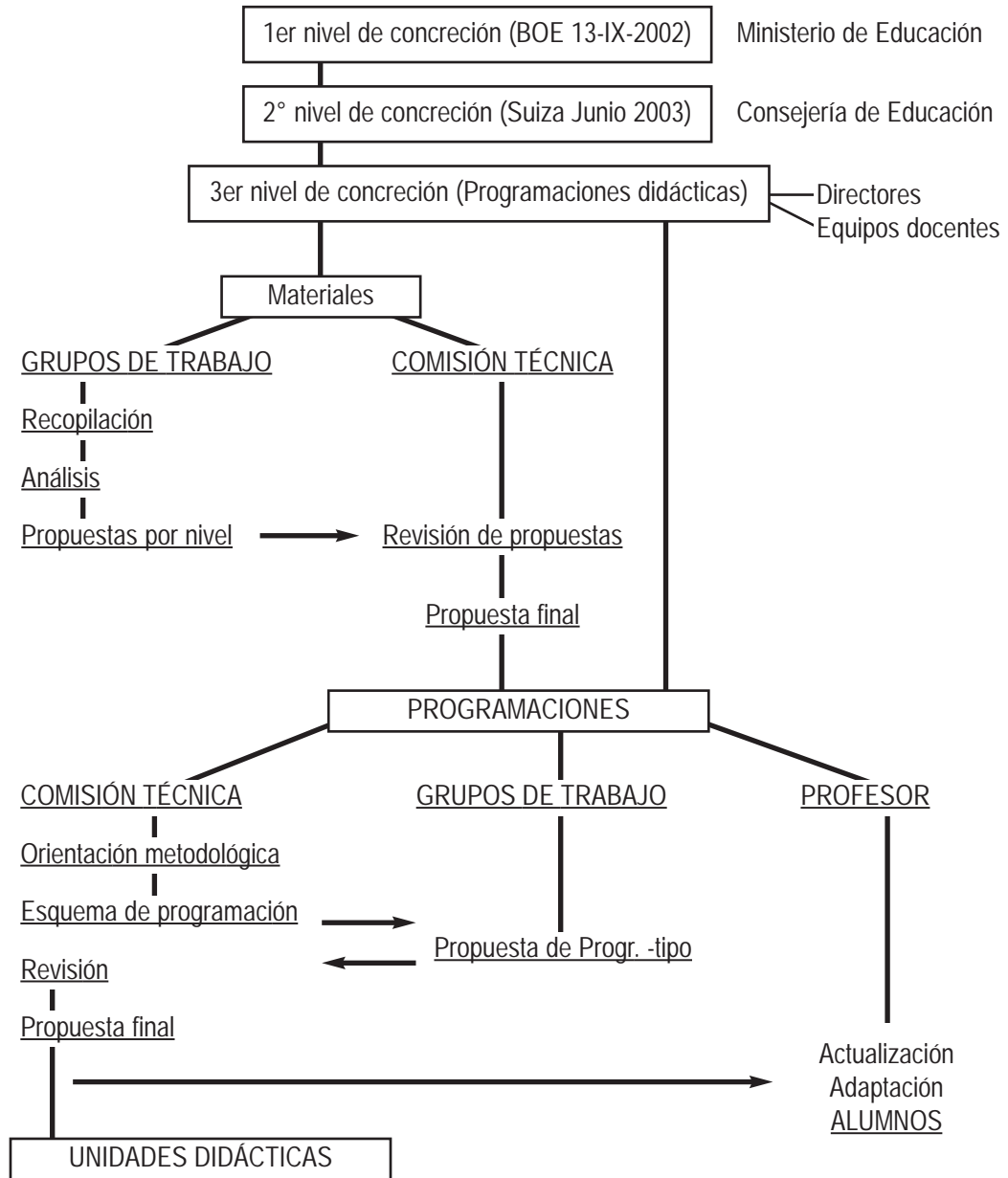
CAMPOS DE ANÁLISIS DE MATERIALES

Secuencia de contenidos y actividades	Enfoque	Gramatical Lexical Gramatical-lexical Situacional Temático Nocional Nocional-funcional Mixto o multidimensional Procedimental (Tareas)
	Flexibilidad	Adaptación a situaciones variadas
	Objetivos	Claridad Adaptación al nivel de los alumnos Posibilitan alcanzar los objetivos curriculares
	Ritmo de aprendizaje	Lento/ rápido
	Autonomía	Grado que requiere
	Temas	Interés: experiencias personales, gustos, aversiones Utilidad: estimulantes, motivan participación
	Actividades	En torno a un tema En torno a una tarea
Muestras de lengua en textos y ejercicios	Textos	Verosímiles Variados Adecuados a la edad Grado de complejidad Interés para los alumnos Pertinentes: términos, tipo de texto, tarea Atractivos
	Ejercicios	Flexibilidad a distintas situaciones: individual, parejas, grupos,... Material de referencia útil Utilidad para el desarrollo general de la persona
	Ejemplos	Cantidad Variedad

Dinámica de la unidad	Estructura	Punto de partida Documentos modelo Ejercicios comunicativos Producciones Textos complementarios
	Lecciones	Independientes o no
	Destrezas	Presencia de las cuatro destrezas
	Gestión del aula	Variada
	Cultura	Informaciones culturales
Contenidos formales	Abundancia o escasez de procedimientos Proceso inductivo/ deductivo para llegar a la norma Comprensión oral y escrita Abundancia o escasez de aspectos gramaticales Adaptación o no del léxico	
Imagen gráfica	Utilidad Practicidad Atracción Claridad Modernidad Esencial / facultativa	

ANEXO 2

PLAN DE ACTUACIÓN CURRICULAR



ANEXO 3

PROPUESTA DE SECUENCIACIÓN CURRICULAR DE LAS ENSEÑANZAS DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS:

AGRUPACIÓN de LyCE de
 NIVEL: CURSO:
 MATERIAL-BASE PROPUESTO:
 BLOQUE TEMÁTICO Nº.....

TEMA/S – SUBTEMAS:
EJE/S TRANSVERSAL/ES:
¿DÓNDE SE DESARROLLA EN EL MATERIAL-BASE?
MATERIAL COMPLEMENTARIO REQUERIDO:
LIBRO/S DE LECTURA:
CONTENIDO SOCIOCULTURAL:
TIPO/S DE TEXTO/S QUE TRABAJAMOS:
TAREA FINAL:
TEMPORALIZACIÓN PREVISIBLE:

ANEXO 4

PLANTILLA PARA EL ESBOZO DE UNA PROGRAMACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA¹

NIVEL:
CURSO:
UNIDAD DIDÁCTICA Nº..... ² :
TEMPORALIZACIÓN PREVISIBLE:
PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA ³ : ¿ Qué vamos a hacer? - ¿ Para qué lo vamos a hacer? - ¿ Cómo lo vamos a hacer? -

- [1] La **finalidad** de esta plantilla reside en constituir un soporte suficientemente claro y orientador a la hora de que los Grupos de Trabajo concreten una Programación básica que responda al criterio prioritario de unificación de nuestras Enseñanzas y desde la que cada profesor actúe en el aula de forma personal y de acuerdo con las necesidades y los intereses de los alumnos. Desde este punto de vista, puede ser eficaz para elaborar dicha Programación de referencia en la medida que propone la metodología que queremos implementar por razones didácticas y ayuda a tener en cuenta ordenadamente todo lo que constituye el elemento de trabajo del profesor.
- [2] Bloque temático de la "Propuesta de secuenciación curricular de las Enseñanzas de LyCE".
- [3] Declaración de las intenciones educativas en el tercer nivel de concreción, es decir, en el aula, y del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para los alumnos como para los otros profesores y para los padres. Para ello habrá que comenzar definiendo el ámbito que va a trabajarse -personal, público, escolar, profesional- y explicitando las diversas situaciones de comunicación en las que el estudiante tendrá que desenvolverse autónomamente. A continuación, y respondiendo a las tres preguntas indicadas, habrá que suscitar la motivación por un proyecto que debe ser auténtico, con un para qué claro y de interés para los estudiantes, y dejar espacio a las iniciativas y sugerencias de los alumnos.

EXPLICITACIÓN DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS⁴:

Comprensión oral:

-
-
-

Expresión oral:

-
-
-

Comprensión escrita:

-
-
-

Expresión escrita:

-
-
-

Socioculturales:

-
-
-

Mediación:

-
-
-

Interacción oral:

-
-
-

Interacción escrita:

-
-
-

[4] En toda tarea es imprescindible considerar todos los objetivos didácticos que pueden trabajarse; por ello, es necesario intentar preverlos, graduarlos teniendo en cuenta el nivel y reflejarlos en las casillas que correspondan.

DETERMINACIÓN DE LOS CONTENIDOS:

1.- CONCEPTUALES (saber):

Funciones⁵:

Exponentes⁶:

Nociones⁷:

Textos⁸:

2.- PROCEDIMENTALES⁹ (saber hacer):

3.- ACTITUDINALES¹⁰ (ser):

[5] Intenciones con que se usa la lengua en distintos momentos o situaciones de comunicación.

[6] Expresiones lingüísticas concretas que responden a distintos registros.

[7] Gramática, vocabulario, aspectos discursivos, contenidos temáticos y socioculturales, etc.

[8] Tipos de textos, tanto orales como escritos, que tendrán que comprender y producir los alumnos en las diversas situaciones de comunicación.

[9] Técnicas para la pronunciación y la entonación, técnicas para aprender vocabulario, técnicas de comprensión, técnicas para la interacción oral, técnicas de expresión escrita.

[10] Proceso de aprendizaje, cooperación, interculturalidad, control de los elementos afectivos, planificación, autoevaluación.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES PAUTADAS QUE CONDUCEN A LA PRODUCCIÓN FINAL¹¹:

- Actividad inicial (para diagnosticar conocimientos previos, observar capacidades y dificultades, etc.):

- Actividades para desarrollar los aprendizajes específicos:

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- ...

- Actividades de refuerzo:

- Actividades de ampliación:

- **Tarea final:**

EVALUACIÓN¹²: CRITERIOS E INSTRUMENTOS¹³

[11] Determinación del **conjunto de actividades que acompañarán el proceso de aprendizaje**, trabajando los contenidos señalados y consiguiendo los objetivos a los que hacen referencia. Previsión de los **materiales** necesarios (referencias al material-base propuesto, al complementario –adjuntarlo– y al libro de lectura), del **tiempo** requerido para su realización, de las **destrezas** que se trabajan, del **papel del profesor** (motivación, gestión del aula –individual, en parejas, en pequeño grupo, en gran grupo–,...) y del **alumno** (secuencia previsible de su trabajo previendo sus dificultades.), etc.

[12] Evaluación como proceso continuo que forma parte del propio proceso de aprendizaje:

- Evaluación del aprendizaje de los alumnos: a partir de la evaluación inicial y de la formativa –integrada en las diversas microtarefas que constituyen la secuencia–, la producción final (logro que no se puede fallar) permitirá evaluar los conocimientos adquiridos individualmente, la integración de los mismos y la aportación de cada alumno al seno del grupo.
- Evaluación de la interacción del profesor (para mejorarla).
- Evaluación del proceso de aprendizaje: revisarlo, valorarlo y reajustar la secuencia didáctica de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

[13] Fijar con claridad y precisión los criterios e instrumentos de evaluación adoptados, que los alumnos deben conocer desde el principio y que tienen que ser coherentes con los objetivos programados.

ANEXO 5

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Agrupación de LyCE de Profesor:.....
 Nivel..... Curso..... Unidad Didáctica..... Fecha.....

ASPECTOS A OBSERVAR	SITUACIÓN A VALORAR	OBSERVACIONES Y REFLEXIONES
Grado de interés y de funcionamiento de las actividades	¿Se siente el profesor a gusto en el desarrollo de las actividades? ¿Por qué?	
	¿En qué actividades de la unidad el alumno ha mostrado más interés y/o ha participado más?	
	¿Son suficientes y adecuadas las actividades? Si no, ¿cuáles y por qué?	
	Los alumnos, ¿las comprenden y las realizan con facilidad? ¿Por qué?	
	¿Está bien explicada la actuación del profesor?	
	¿Tienen en cuenta los conocimientos previos de dichos alumnos?	
	¿Se adaptan dichas actividades a las diferencias individuales? ¿Y a los distintos ritmos de los alumnos?	
	¿La secuencia de actividades se adapta equilibradamente al desarrollo de las cuatro destrezas?	

	¿Hay actividades que no se han realizado? Motivos.	
	¿Se ha respetado el orden previsto? ¿La secuencia intranidad de las actividades es la adecuada?	
	¿Ha sido correcta la planificación temporal?	
Grado de adecuación de los materiales y recursos	¿Las producciones textuales son suficientes e idóneas?	
	¿Las producciones audiovisuales son suficientes y apropiadas? ¿Es posible su aplicación? Si no, ¿por qué?	
	¿Y las situaciones de comunicación?	
	¿La reflexión gramatical y ortográfica que se presenta es pertinente?	
	¿El tratamiento de los contenidos socio-culturales es el adecuado?	
La evaluación	¿La evaluación del aprendizaje le ha dado información al alumno? ¿Qué valor formativo ha tenido para él? ¿Ha tomado conciencia de su propio aprendizaje (errores y progresos)?	
	¿Ha permitido al profesor tener información relevante sobre su propia actuación? ¿Cuál?	

*Alumnos de las Agrupaciones
de LyCE*

Trabajos premiados en el
“Certamen de creación
IV Centenario de El Quijote”



CERTAMEN DE CREACIÓN IV CENTENARIO DE *EL QUIJOTE*

En este año de eventos con motivo del IV Centenario, no podía faltar una cita de los alumnos de las Agrupaciones de Lengua y Cultura en Suiza con las letras.

La Consejería de Educación de la Embajada de España convocó en este curso escolar que finaliza un certamen para premiar los trabajos de creación en torno a la figura literaria del ingenioso y aventurero hidalgo **Don Quijote de la Mancha**.

A este certamen concurrían los alumnos ganadores de la 1ª Fase del Concurso celebrado en sus respectivas Agrupaciones.

Las bases establecían cuatro categorías, en consonancia con los niveles de las Enseñanzas de LyCE:

- **Nivel I:** Dibujo o viñetas. Extensión máxima 1 Hoja DIN A 4.
- **Nivel II:** Texto con o sin dibujo. Extensión máxima 1 Hoja DIN A 4.
- **Nivel III:** Texto. Extensión máxima 2 Hojas DIN A 4.
- **Nivel IV:** Texto. Extensión máxima 5 Hojas DIN A 4.

El jurado designado, compuesto por un representante de la Consejería de Educación, dos profesores de las ALCE y un representante de padres, se reunió el día 18 de junio en la sede de la Consejería para fallar los premios.

Los premios entregados, consistentes en lotes de libros o material audiovisual en consonancia con la edad, pretenden fomentar la afición por la lectura.

Desde estas páginas queremos expresarles nuestra más sincera enhorabuena, no sólo a los alumnos seleccionados sino también al profesorado. Sirvan estas palabras como reconocimiento a su buen quehacer docente cotidiano.

Tal como se anunciaba en las bases, publicamos a continuación los trabajos de los alumnos premiados:

NIVEL 1

Autor: Vanessa Piccolo

Agrupación: Zúrich



NIVEL 2

Autor: Elena Gamboni

Agrupación: Lausana

Don Quijote de la Mancha

En un lugar muy grande, muy grande, vivía Don Quijote. Leía muchos libros de aventuras. Un día se volvió loco de tanto leer historias. Y dijo:

1.



2.

Cogió su caballo para ir a casa de Sancho Panza. Llamó a la puerta de su casa. Sancho Panza abrió la puerta. Y dijo:

3.



5.



4.

Se fue a su cuarto, cogió su bolso con dinero, una caja con pan y queso y una botella de agua. Cogió su sombrero y fue a buscar a su burro. Y dijo a Don Quijote:

6.



7.

Y se pusieron a andar. Y por la noche vieron algo mágico, muy bonito y podía hacer música. ¡Era una flauta mágica! Don Quijote se puso a cantar con la flauta. Y unas alas aparecieron en su caballo y en el burro de Sancho Panza. Y Don Quijote dijo:

8.



9.

Y se pusieron a caminar sobre las nubes. Por la mañana, vieron un castillo y llamaron a la puerta. Y la puerta del castillo se abrió sola. Don Quijote y Sancho Panza se asustaron. Entraron en el castillo y vieron unas escaleras muy largas, subieron las escaleras y vieron un dragón. Don Quijote se asustó, tocó la flauta y dijo:

10.



11.

Llegó a su casa y dijo:

12.



13.

Y Don Quijote dijo que nunca más se iría de viaje.

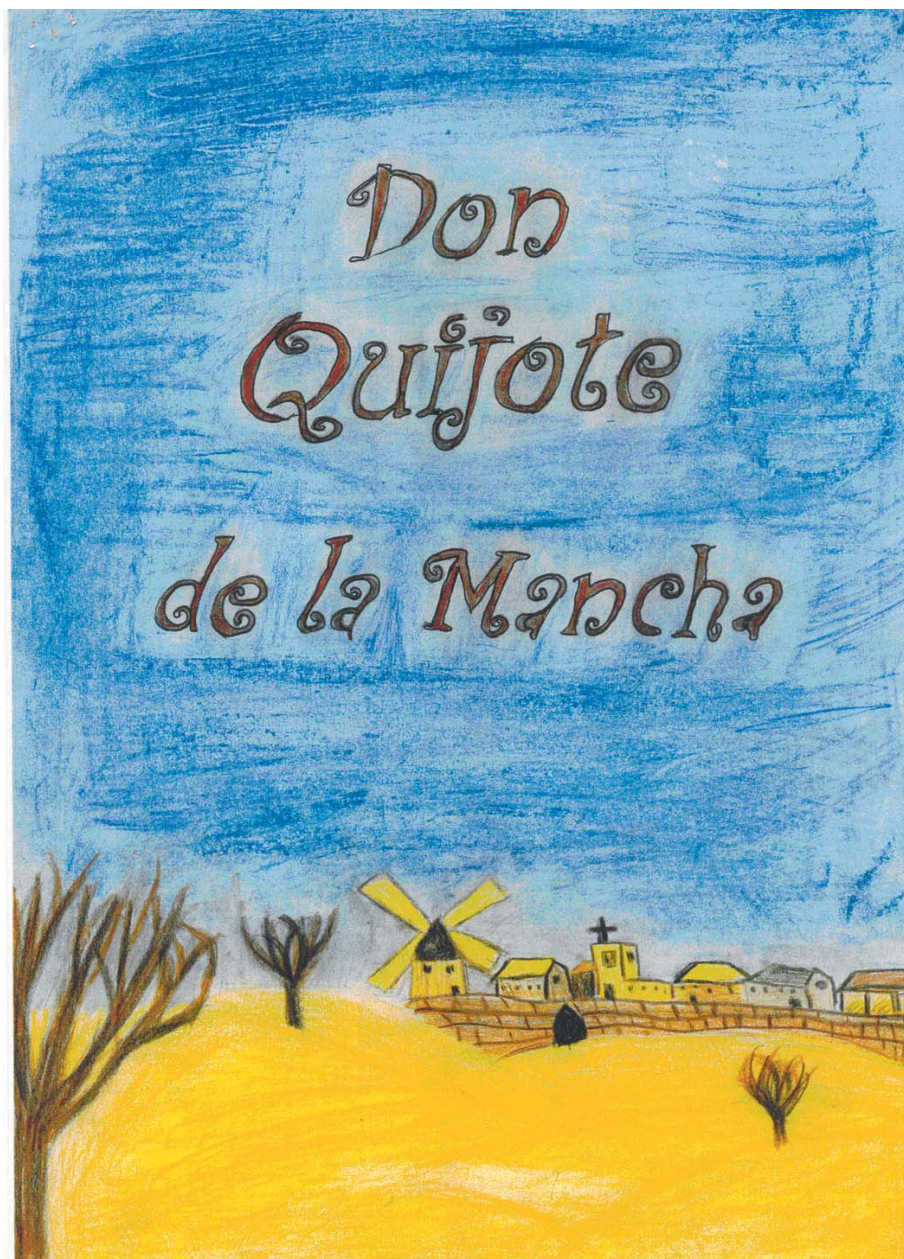
14.

Fin

NIVEL 3

Autor: Céline Rivera Rocabado

Agrupación: Lausana



Después de cuatro siglos de tu existencia, Don Quijote, quisiera imaginarme, tu presencia y tus mágicas aventuras en nuestros días.

Te veríamos con tu físico maltrecho y tu armadura reacomodada, impulsado por tu caballo escueto. Rocinante.

Acompañado de tu realista y materialista escudero, Sancho Panza. Enfrentándote con determinada convicción, que sólo tu pensamiento imaginario te permite realizar.

Me pregunto Quijote, ¿con quién lucharías si vivieras en mi época?

Seguramente contra la industria que echa residuos envenenados, causando irreparables daños ecológicos en la gran naturaleza.





O, contra la caza furtiva que captura miles de animales en vías de extinción.
O, contra las mareas negras que destruyen la fauna marina, como la que sufrió últimamente la costa española, con el "Prestige". Y que capacidad mágica de persuasión tendrías que tener para evitar que

exploten más bombas. Como en la tragedia del "11 M" de la capital de España, donde han muerto tantos inocentes. También lucharías para dar la dignidad a los hombres de todos los pueblos, cercanos o lejanos.

Y Don Quijotes, ¿qué harías para dar el rango que se merece la mujer? ¿Para que pueda participar en las grandes decisiones del mundo?

Y continuarías tu lucha, obstinado caballero andante, para que el planeta vaya mejor, y aún sabiendo que nada más comenzar tu combate, tu armadura reacomodada, tu lanza y tu espada se partirían en mil pedacitos.

Y que Rocinante, tu caballo esquelético se desplomara en tu primer asalto. Y que los esfuerzos desesperados de tu fiel escudero por tratar de hacerte volver a la dura realidad no tendrían sus frutos. Pero tu persistes, porque la energía que te impulsa la encuentras en tus ideas humanistas, en la defensa de causas justas, por las cuales crees que merece la pena luchar. Me gustaría que en nuestro mundo hubiera muchos Quijotes que intentasen salvar nuestro planeta azul.



NIVEL 4**Autor: Adriá Budry Carbó****Agrupación: Ginebra****EL INGENIOSO Y AVENTURERO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA**

Don Quijote es, sin duda, la obra más famosa de la literatura española. Fue escrita por Cervantes en el siglo XVII. Muchos artistas fueron inspirados por las historias del caballero andante y de su fiel escudero, llamado Sancho Panza. Estos artistas fueron hombres tan importantes para la cultura española como Picasso o Goya. Pero... ¿por qué esta obra se hizo tan famosa? Porque es una de las primeras de este tipo. No sólo cuenta la historia de un hombre que habiendo leído demasiados libros de caballería se cree un caballero andante, sino que también critica la sociedad de su tiempo. En efecto, Don Quijote es ridículo, no consigue nada de lo que emprende, pero todo lo que hace está motivado por causas nobles. Lo que sí ha cambiado es el entorno del héroe o más bien del antihéroe, porque Don Quijote no tiene el perfil idóneo. Pero... ¿está loco Don Quijote o vive en un mundo de locos, un mundo moderno, que ya no tolera los caballeros y el sistema medieval? Hoy en día se dice "quijote" a una persona que tiene altos ideales y que lucha y defiende causas nobles y justas de forma desinteresada. Parece ser que nos acordamos más del caballero como un idealista que como un loco.

La obra está compuesta por dos volúmenes. El primer libro es, según muchos lectores, más emocionante. Allí aparecen algunos de los acontecimientos más representativos como la lucha contra los molinos. Por el contrario, el segundo sería más profundo. El episodio de la cueva es prueba de esto, nos permite reflexionar.

"En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme..." Así empieza la obra de Cervantes. Como ya dije antes, el Quijote había leído demasiados libros de caballería. Se volvió loco y decidió hacerse caballero andante porque estaba enamorado de una chica de su pueblo y consideraba que para merecer su amor debía mostrar su valor a través de las hazañas que emprendiera. La chica no era, ni mucho menos, una princesa y, según dicen algunos, era fea. Pero para el hidalgo era la más hermosa doncella de Castilla, era su Dulcinea. Así se puso su armadura, montó su caballo y se fue del pueblo acompañado por Sancho Panza a quien había prometido una ínsula. Luego, Don Quijote fue armado caballero por un ventero y combatió molinos de viento creyendo que eran gigantes. Entre golpes y fracasos nuestro héroe prosigue su camino intentando ganar el amor de su bella dama.

El "Bachiller", el único hombre culto del pueblo, intenta salvar al hidalgo de sus quimeras a lo largo del libro. Se disfraza de caballero andante y reta al Quijote. Pero en el duelo sale derrotado el "Bachiller". Más tarde, con un gran montaje, le hará creer que su Dulcinea también está enamorada de él. Al final Don Quijote recobra el juicio y muere.

EMBAJADA DE ESPAÑA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN SUIZA

Kirchenfeldstrasse 57
3000 Bern 6
Tfno: 031-3562828
Fax: 031-3562829