

El español global

III Congreso Internacional del Español en Castilla y León

Salamanca (España) 26, 27 y 28 de junio de 2013

ACTAS

ORGANIZA:



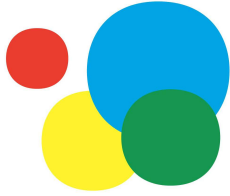
Aprende
español en
Castilla y León

COLABORA:



PARTICIPA:





**El
español
global**

III Congreso Internacional del Español en Castilla y León

Salamanca (España) 26, 27 y 28 de junio de 2013

EL ESPAÑOL GLOBAL

**III CONGRESO INTERNACIONAL DEL
ESPAÑOL EN CASTILLA Y LEÓN**

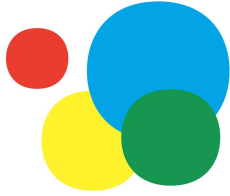
Edición a cargo de:

JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS

YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA



**Junta de
Castilla y León**



**El
español
global**

III Congreso Internacional del Español en Castilla y León

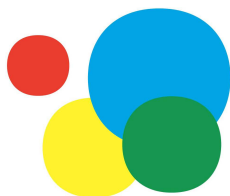
Salamanca (España) 26, 27 y 28 de junio de 2013

© Los autores, 2013

© Javier de Santiago Guervós y Yeray Gonzalez Plasencia, de la edición.

ISBN: 978-84-92572-40-3

Depósito Legal:

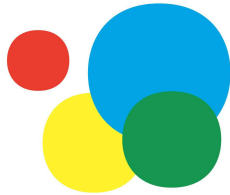


ÍNDICE

Presentación	9
--------------	---

PONENCIAS

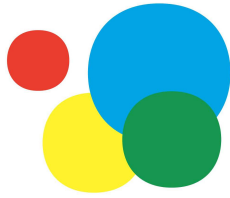
Alarcón Rincón, María José <i>“Recursos para incrementar la motivación en el aula”</i>	12
Balmaseda Maestu, Enrique <i>“Sentidos, emociones y comunicación en la clase de lengua”</i>	22
Borrego Ledesma, Inmaculada <i>“Surveylang: indicador europeo de competencia lingüística”</i>	33
Borrego Nieto, J. (coord); Domínguez García, L.; Lucas Lastra, S.; Recio Diego, Á.; Tomé Cornejo, C. <i>“Gramática de referencia para la enseñanza del español”</i>	47
Cruz Piñol, Mar <i>“Utilidad de los marcadores sociales en la investigación lingüística y en la enseñanza del ELE (o cómo manejar matriales en línea sin morir infoxicado)”</i>	52
Fuentes González, Antonio Daniel <i>“Ensayo corto sobre lenguas viajeras en las migraciones del globo: hacia un español multicultural”</i>	74
García Santos, J. F. (coord); García Catalán, G.; Hernández Martín, A.M.; Re, A. <i>“Presentación de los materiales de enseñanza de español de la Universidad de Salamanca. ELELab A1/A2 y B1”</i>	96
Izquierdo, José María <i>“El español en los sistemas de enseñanza reglada”</i>	100
Landone, Elena <i>“Más allá de la evaluación de la competencia lingüística en la acreditación”</i>	112
Liceras, Juana M. <i>“La adquisición de las lenguas segundas aquí y ahora o... cómo abordar la hipótesis de interlengua en el siglo XXI”</i>	124



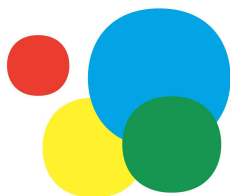
Mayor Cinca, M ^a A & Zubiauz de Pedro, B. <i>"Lole. Del lenguaje oral al lenguaje escrito. Material para la enseñanza del español en escolares en educación infantil e inicios de primaria"</i>	149
Nieto Callén, Eloísa <i>"Modelos de certificación lingüística. Diplomas de español como lengua extranjera. DELE"</i>	162
Prieto de los Mozos, E. (coord); Delgado Fernández, R.; Escandell Montiel, D.; Ghezzi, M. <i>"Español ELELab B2 C1/C2"</i>	172
Sánchez Cuadrado, Adolfo <i>"La dinamización del aula de ELE: retos, problemas y soluciones"</i>	178
Soler-Espiauba, Dolores. <i>"La escritura como terapia en el bagaje multicultural de emigrantes e inmigrantes"</i>	190
Villalba Martínez, Félix <i>"Evaluación de las políticas migratorias y de enseñanza de lenguas en España"</i>	210

COMUNICACIONES

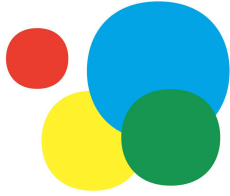
Abdel Aziz, Riham <i>"La ineficacia del método comunicativo en E/LE en un país de habla no hispana"</i>	218
Ainciburu, M. C. & Rodríguez López, P. <i>"Norma y pluricentrismo. El caso de ser y estar en la enseñanza y la investigación aplicada al español/LE"</i>	227
Almeida Sandes, Egisvanda I. <i>"Adquisición y aprendizaje de los sonidos nasales de la lengua española en estudiantes brasileños de ELE"</i>	237
Amores Sierra, Teresa <i>"El tratamiento de los relacionantes locativos espaciales en ELE"</i>	253
Arroyo Martínez, Laura <i>"Adaptaciones literarias y E/LE: Análisis de la colección de lecturas literarias para E/LE: 'Leer en español' de la editorial Santillana (Nivel B1/B2)"</i>	266



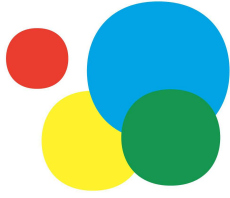
Bartol Martín, Estela <i>“Los nuevos estudios sobre cortesía en el lenguaje. Una revisión del Plan Curricular”</i>	274
Camacho Guardado, Lorena <i>“Aplicaciones cognitivas a la enseñanza de la expresión de la probabilidad en el aula de E/LE”</i>	285
Carrera Martínez, Naír <i>“Análisis fraseológico contrastivo español e inglés y la aplicación de las unidades fraseológicas en el aula de ELE”</i>	295
Carbajal Carrera, Beatriz <i>“El componente humorístico en el desarrollo de la competencia intercultural”</i>	305
Cazorla Vivas, M ^a del Carmen <i>“Formación de profesores ELE en el marco de másteres de posgrado con alumnado nativo y no nativo (europeos y orientales): internacionalización del español, interculturalidad, problemas y propuestas”</i>	315
Celma Valero, María Pilar <i>“El libro digital en la enseñanza de ELE”</i>	324
Ciarra Tejada, Alazne <i>“La prueba inicial como recurso adecuado y eficaz para el diagnóstico previo de nivel y la organización de grupos. Descripción y propuesta para ELE”</i>	333
Danbolt Drange, Eli-Marie <i>“Enseñar en estaciones. Una propuesta práctica para la enseñanza de ELE”</i>	344
Domínguez Gabiña, Lucía <i>“La morfología léxica en ELE”</i>	355
Dumbrăvescu, D-G. & Merino Mañueco, S. <i>“La formación del profesorado de ELE en el marco de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes”</i>	367
Escudero-Mancebo, D. & Cardeñoso-Payo, V. <i>“Desarrollo de una aplicación móvil de ayuda a la mejora de la pronunciación del español como lengua extranjera basado en reconocimiento de voz”</i>	375
Francom, C. & Holgado Lage, A. <i>“La acomodación lingüística en el léxico del ámbito académico de inmigrantes españoles en los Estados Unidos”</i>	386



Gamazo Carretero, Elena <i>“La presencia del español en el sistema educativo del Peñón de Gibraltar. Estado de la cuestión”</i>	397
Gil del Moral, Ana María <i>“El aprendizaje de español académico por alumnado de lengua materna italiana en la Universidad de Alicante”</i>	408
Gutiérrez Eugenio, Esther <i>“El español como L3: El aprendizaje de terceras lenguas y la formación del profesorado de ELE”</i>	419
Iriarte Vañó, María Dolores <i>“De la frase a la narración. Sistematización de los marcadores temporales para el uso de los tiempos de indicativo”</i>	430
Kupka, Tomáš <i>“La hoja de trabajo en la enseñanza de ELE en la República Checa”</i>	440
Liang, Wen-Fen <i>“Comparación de la motivación de los chicos y las chicas por el aprendizaje del español en el bachillerato de Taiwán”</i>	446
Llanos Casado, L & Villayandre Llamazares, M. <i>“Escribir en español. Un proyecto de mejora”</i>	461
Maiseyenko, Maryia <i>“Enseñanza del ELE en Bielorrusia: potencialidades y complicaciones de aprender el español para un alumno rusoparlante”</i>	472
Mijéyeva, Natalia <i>“La norma hispanoamericana”</i>	482
Moiseenko, Lilia <i>“La dimensión internacional de la enseñanza de español en Rusia”</i>	490
Monteiro de Souza, Michele <i>“La enunciación en un ambiente de protesta social. Apuntes sobre el funcionamiento discursivo español-portugués en Sudamérica”</i>	494
Pappenheim Murcia, Ruth <i>“Práctica contextualizada para usuarios independientes de ELE”</i>	502



Pelissier-Chaze, Sophie <i>“Cómo contribuir al desarrollo de la educación estética en la clase de E/LE. Utilización de la pintura hispánica como soporte pedagógico”</i>	510
Pellicer Palacín, Mariarosa <i>“Competencias clave y aprendizaje de ELE: el uso de Wikis”</i>	519
Pérez Ruiz, Javier <i>“Acercamiento sociocultural a los estudiantes taiwaneses de ELE a través de sus conversaciones en español y en chino”</i>	530
Rubesova, Stepanka <i>“El español en un mundo cambiante”</i>	543
Rubio Gómez, José <i>“‘Sacar jugo’ al cuento con expresiones coloquiales con doble significado”</i>	554
Saleme, Roseliane <i>“Webquest como instrumento para aprendizaje de español para fines específicos”</i>	560
Souza da Silva, Jacicarla <i>“Género, literatura y enseñanza de E/LE”</i>	569
Úrsula Vences <i>“Hacia la competencia intercultural en la clase de ELE en Alemania”</i>	577
Yu Liu, Tzu <i>“Adquisición del acto de pedir disculpas en español: uso de estrategias”</i>	583



**El
español
global**

III Congreso Internacional del Español en Castilla y León

Salamanca (España) 26, 27 y 28 de junio de 2013

PRESENTACIÓN



El III Congreso Internacional del Español en Castilla y León ("El Español Global") brindó a los asistentes la oportunidad de compartir experiencias e investigaciones, así como de reflexionar sobre las oportunidades profesionales que el español ofrece en un mundo globalizado como éste. En esta publicación se recogen las intervenciones, comunicaciones y ponencias que, durante los días 26 a 28 de junio, convirtieron de nuevo a Salamanca en un lugar de encuentro, análisis y diálogo en torno al español.

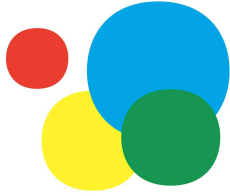
La experiencia de los congresos celebrados en 2008 y 2010 sirvió para elaborar una programación abierta en la que se dio cabida al mundo académico y al ámbito empresarial, y en la que se presentaron las innovaciones que tanto la investigación como las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera han aportado al sector en los últimos tiempos.

En un ambiente acogedor como el que siempre ofrece Salamanca, ciudad Patrimonio de la Humanidad, el congreso se convirtió en el escenario perfecto para un enriquecedor intercambio de conocimientos. La puesta en valor de proyectos de pequeña escala y el reconocimiento de esfuerzos prácticamente anónimos cobraron en el ámbito del Congreso una magnitud global. Y de paso, muchos jóvenes pudieron afianzar su vocación laboral gracias a la labor de los expertos que coordinaron el Área de Empleo del encuentro.

Castilla y León mantiene su proyección hacia el exterior, y día a día reafirma su apuesta por la internacionalización de la marca "Aprende español en Castilla y León". Nuestra apuesta por la calidad es la mejor garantía para quienes nos eligen como destino idiomático. Un destino que lo fue para cerca de 42.000 estudiantes el año pasado, lo que nos convirtió en la segunda comunidad autónoma por número de centros acreditados por el Instituto Cervantes.

Como colofón a este fructífero encuentro nació la Red Mundial de Hispanistas, www.redhispanistas.es, cuya presentación oficial tuvo lugar en el marco del congreso. Una plataforma de relación e intercambio a nivel mundial entre personas que trabajan, de una u otra forma, con, por y para el español. Una auténtica red de servicios que, al mismo tiempo, se ha constituido como una potente herramienta para dar a conocer la excelencia de Castilla y León como destino preferente tanto para profesores como para estudiantes de español como lengua extranjera de todo el mundo.

La colaboración entre la Junta de Castilla y León, el Ayuntamiento de Salamanca y la Universidad de Salamanca propició este encuentro del hispanismo, así como la recopilación y edición de estas actas cuyo contenido se mantiene vivo en la red, mirando al futuro. En definitiva, son estas actas el testimonio de unos diálogos que en torno al "Español Global" hicieron de Salamanca y de Castilla y León el epicentro del español a nivel mundial.

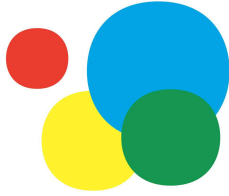


**El
español
global**

III Congreso Internacional del Español en Castilla y León

Salamanca (España) 26, 27 y 28 de junio de 2013

PONENCIAS



RECURSOS PARA INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

M^a José Alarcón Rincón

Universidad Carlos III de Madrid

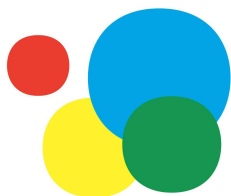
RESUMEN:

Cualquier profesor es consciente de la importancia de la motivación a la hora de aprender, pero quizá hay confusión en torno a este concepto. En general, se suele identificar la motivación con el hecho de despertar el interés y la curiosidad de nuestros alumnos, pero en realidad, no solo consiste en generar ese interés al principio de la clase, sino en mantenerlo durante toda la sesión; y lo que resulta más difícil, mantenerlo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, analizaremos los factores motivacionales en diferentes momentos. Ello no significa que sean departamentos estancos, aislados unos de otros, sino que por el contrario, están interrelacionando e influyendo unos en otros continuamente.

1. ¿Qué es motivación?

Como hemos mencionado anteriormente, la motivación no se reduce a despertar el interés y la atención hacia una tarea o actividad. Es un factor mucho más amplio que abarca todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, de las diferentes propuestas de definición de motivación, la que nos parece más completa es la que proponen William y Burden: “La motivación se puede presentar como un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas.” (William y Burden, 1998). Desde nuestro punto de vista nos gustaría subrayar la referencia que hacen estos autores a “un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido”. Un reto para el profesor es motivar a alumnos que comienzan su aprendizaje de español “obligados” por un programa o una autoridad, y es uno de los puntos que debemos superar. Pero puede resultar mucho más frustrante, encontrarse con alumnos que, aunque entran ya motivados en el aula, por una razón u otra, abandonan su aprendizaje en un momento dado, antes de haber alcanzado su objetivo inicial. Por ello, la insistencia de controlar este mantenimiento de la motivación en todo momento y en todas las fases del proceso de aprendizaje.

Un punto interesante a destacar de este modelo es la relación que establece entre los factores externos e internos de la motivación. La motivación es activada por causas internas (el interés y la curiosidad, por ejemplo) o por causas externas (tales como otra persona o un acontecimiento), esta distinción entre interna y externa ha tenido mucha influencia en las teorías de la motivación, pero los autores defienden que sería una forma muy simplista el considerar estos factores independientes. La mayor parte de las veces, están interactuando, de tal manera que influencias externas pueden tener mayor probabilidad de activar pensamientos y emociones en las personas, de forma que les lleva a decidir el logro de las metas. El objetivo sería, por tanto, descubrir cuáles son estos factores externos que conducen a factores internos favorecedores de la motivación.



Por todo ello, analizaremos los factores motivacionales desde diferentes fases del proceso de enseñanza aprendizaje. En primer lugar, trataremos la forma de presentar y estructurar las tareas. A continuación, la organización de estas tareas en el aula y las dinámicas de grupo. Por último, nos referiremos a la retroalimentación y a la evaluación.

2. Presentación y estructura de las actividades

En este punto se hará hincapié en el modo de presentar las actividades para que despierten la curiosidad y el interés hacia la tarea; en presentar los contenidos para que sean relevantes para los alumnos y para que promuevan actitudes positivas hacia la lengua meta; en facilitar expectativas de éxito, y en variar las secuenciaciones y recursos en el aula.

2.1 Despertar la curiosidad y el interés

Aunque hemos señalado anteriormente, que la motivación no es solo atraer la atención de los alumnos hacia la tarea o actividad que queremos realizar en el aula, no debemos olvidar que la presentación de la actividad de una forma atractiva e interesante forma parte del proceso motivacional como señalan diversos autores (Alonso Tapia, 1991; Williams y Burden, 1997; y Dörnyei, 2001).

A continuación presentamos algunos ejemplos de algunas técnicas para presentar una actividad de tal forma que despierte la curiosidad y el interés de nuestros alumnos:

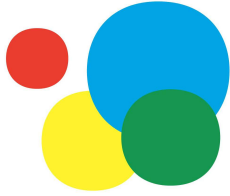
- Lanzar una pregunta que ponga en tela de juicio su conocimiento del mundo.
- Ir descubriendo una imagen poco a poco, o escuchar un vídeo sin imagen, para que vayan haciendo hipótesis sobre su contenido.
- A través de juegos o adivinanzas.
- Planteando una cuestión.
- Presentando un estímulo atractivo o impactante (imagen, vídeo, sonido, canción...).

2.2. Presentar contenidos relevantes y que promuevan una actitud positiva hacia la lengua meta

Otro aspecto a tener en cuenta es que el alumno tiene que encontrar sentido a su aprendizaje, y para ello debemos considerar otros factores. Muy importante es que el contenido de las tareas esté relacionado con su realidad personal. Igualmente, hay que transmitir al alumno la utilidad y el objetivo de aprendizaje que se pretende alcanzar con esa tarea.

2.2.1. Hablar sobre sí mismos y su realidad personal

Enseñar una lengua significa enseñar a comunicarse, por tanto, si creamos un ambiente en el que el alumno tenga ganas de comunicarse con sus compañeros, habremos dado ya un gran paso en nuestro objetivo de incrementar la motivación. Recordamos como la escuela humanística destaca el carácter motivador de las actividades que



permiten a los alumnos hablar sobre sí mismos y su realidad personal (Moskowitz, 1974). Además, si tenemos en cuenta este factor, estamos favoreciendo también la afectividad, lo que nos va ayudar enormemente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.2. Explicar el propósito y la finalidad de la tarea, tomar conciencia de su utilidad

Como hemos mencionado antes, cuánto más valor le dé un alumno a la realización de una actividad, más motivado estará tanto para iniciarla como para mantener después el esfuerzo necesario para finalizarla con éxito. Es importante conocer bien las necesidades y el contexto de nuestros alumnos para adaptar las actividades a su realidad personal y poder hacerles conscientes de su valor y utilidad.

2.2.3. Promover una actitud positiva hacia la lengua meta

Como ya han señalado varios autores (Gardern y Lambert, 1972; Williams y Burden, 1997), aprender un idioma implica aprender una cultura nueva. Por ello, las actitudes que se tengan hacia la lengua y la cultura meta son fundamentales para la motivación en su aprendizaje. Como profesores de lengua y cultura, debemos favorecer esta actitud, desarrollando la competencia intercultural y proporcionando habilidades socioculturales a nuestros alumnos.

2.3. Facilitar expectativas de éxito

Otra variable importante es la de favorecer en el alumno las expectativas de éxito. Si una persona piensa que tiene bastantes posibilidades de finalizar con éxito una tarea, estará más motivada para realizar dicha tarea. De ahí, la importancia de utilizar estrategias que faciliten estas expectativas, que ayuden a su realización y que den pautas para superar los posibles obstáculos que se presenten. Igualmente, debemos ser muy explícitos en las instrucciones y en formular los objetivos que queremos conseguir, para que el alumno no se sienta desmotivado al no conseguir una meta que él pensaba que debía alcanzar.

2.4. Variar secuencias y recursos en el aula

Por último, se han incluido en esta actividad estrategias para observar el tipo de secuenciación y recursos que se utiliza en la realización de las actividades en el aula. Un factor fundamental para mantener y proteger la motivación durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje es hacer que dicho aprendizaje sea estimulante y divertido, y una forma de conseguir esto es rompiendo con la monotonía, variando el tipo de secuencia didáctica por la que se opta, el recurso o medio que se utiliza, el tipo de tarea que se lleva al aula.

2.5. Estrategias

En resumen, presentamos las estrategias que podemos tener en cuenta en este punto (Dörnyei, 2001b):

- Presentar la actividad con una adivinanza, juego, preguntas o información incongruente con los conocimientos previos de los alumnos.



- Relacionar los contenidos de la actividad con los conocimientos previos de los alumnos, su realidad personal y cultural, sus experiencias, intereses o valores.
- Ofrecer a los alumnos, mediante la actividad, la oportunidad de hablar sobre sí mismos, sus experiencias, sus gustos o sus opiniones.
- Comunicar a los alumnos el objetivo y la finalidad de la actividad.
- Dejar bien claros los criterios de éxito de la actividad.
- Promover, mediante la actividad, el conocimiento de las diferencias interculturales, reflexionar sobre ellas e intentar comprenderlas. Facilitar la expresión de la opinión personal y de los sentimientos que producen.
- Proporcionar a los alumnos las preactividades necesarias para conseguir el éxito en la tarea propuesta.
- Informar a los alumnos sobre los posibles obstáculos que pueden encontrar durante la realización de la actividad y proporcionar posibles vías de actuación para superar estos obstáculos.
- Utilizar diferentes tipos de secuencias didácticas durante las sesiones.
- Utilizar diferentes medios y recursos: pizarra, fotos, vídeo, música, transparencias, etc.

3. Organización de las actividades y dinámicas del aula

Son tres los factores relacionados con la organización de las actividades y las características del grupo que fomentan la motivación:

- La cohesión de grupo
- El aprendizaje cooperativo
- La autonomía del alumno

3.1 La cohesión de grupo

En relación con la forma de organizar las actividades en el aula, diversos autores, Moskowitz (1978); Dörnyei y Malderez (en Arnold, 2000), coinciden en la importancia que tiene la cohesión de grupo para el buen funcionamiento de la enseñanza en el aula, para favorecer sentimientos de autoestima y de autovalía personal y por tanto, para el mantenimiento de la motivación en los alumnos. La cohesión se corresponde al grado en que los individuos sienten una fuerte identificación con su grupo (Forsyth, en Arnold, 2000). Son muchos los factores que ayudan a crear esta cohesión de grupo: cantidad de tiempo pasado juntos, leyendas de grupo, etc., pero principalmente es favorecida por actividades que permiten el intercambio de información personal, no solo de los datos personales sino, como dice Moskowitz, de verdaderos sentimientos y opiniones que ayuden al grupo a conocerse mejor para poder trabajar en un clima de aceptación.

Dedicar tiempo, sobre todo al comienzo de un nuevo grupo, a conocerse y a aprender a trabajar juntos ayudará a que la motivación de estos alumnos aumente y a que se cree un buen ambiente de trabajo que facilitará, por tanto, la labor futura del profesor y el aprendizaje de sus alumnos. Es importante que propiciar, además del



trabajo individual, el trabajo con los demás compañeros, tanto en parejas como en grupo, y variar la composición de estos grupos para que no se fosilicen relaciones entre alumnos.

3.2 El aprendizaje cooperativo

Dentro de la organización de las actividades encontramos otro factor fundamental para fomentar la motivación en los alumnos: el aprendizaje cooperativo. Diversos autores, Tapia (1990), Brown (1994), Dörnyei (2001), señalan la ventajas del aprendizaje cooperativo frente a la organización individual o competitiva. Asimismo, sustenta la mayoría de los factores afectivos que guardan relación positiva con el aprendizaje de idiomas: la reducción de la ansiedad, el fomento de la autoestima, la facilitación del desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, y por supuesto, la motivación (Crandal en Arnold, 2000). Ahora bien, cabe destacar que no se trata únicamente de agrupar a los alumnos, sino de organizar la actividad de tal manera que sea imprescindible la participación de todos para realizarla con éxito. Fomentar un ambiente en el que los errores sirvan como “buen ejemplo” para todos y en el que se realicen actividades que valoren de manera constructiva estos errores.

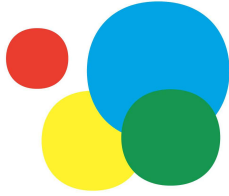
3.3 La autonomía del alumno

Otra variable relacionada con la motivación es la que se refiere a la autonomía del alumno. Cuando se sienten conductores de su propio aprendizaje aumenta la motivación, por ello, el profesor debe propiciar esta autonomía, dando por ejemplo, a elegir entre estrategias de aprendizaje e incluso estrategias de automotivación, ayudándole a establecer metas realistas y alcanzables. Por otro lado, el alumno puede tomar decisiones también relacionadas con la programación, la secuenciación o la forma de realizar las tareas.

3.4. Estrategias

Nuevamente, presentamos las estrategias que resumen los puntos tratados anteriormente (Dörnyei, 2001b):

- Usar actividades para «romper el hielo» al comenzar con un nuevo grupo.
- Usar actividades en las que haya intercambio de información personal para que los alumnos se conozcan.
- Promover la interacción y facilitar la expresión de las ideas y gustos personales.
- Usar regularmente tareas en grupos pequeños variando los componentes de los grupos.
- Evitar el establecimiento de parejas fijas.
- Poner en común entre todo el grupo los resultados y la información obtenida en el trabajo en parejas o en pequeños grupos.
- Realizar juegos de competición en pequeños grupos en los que el éxito sea grupal y no individual.
- Permitir que los alumnos se ayuden entre sí.
- Proporcionar un entrenamiento en habilidades de grupo (saber escuchar, argumentar, respetar turnos, organizar, coordinar, etc.).



- Proporcionar el mayor número posible de opciones, dar al alumno la posibilidad de elegir y decidir sobre los contenidos, el tipo de tarea o la forma de realizarla.
- Ayudar al alumno a establecer metas realistas de aprendizaje.
- Proporcionar estrategias de aprendizaje y de comunicación.

4. Retroalimentación y evaluación

Consideramos que, a pesar de que todos los aspectos que hemos comentado antes son sumamente importantes, la motivación se puede venir abajo por los mensajes que dé el profesor a sus alumnos. En este punto, varios son los aspectos que hay que tener en cuenta para facilitar la motivación y evitar el abandono.

- Las atribuciones
- Autoconcepto como aprendiente de lenguas
- Sentimiento de eficacia
- La evaluación y la autoevaluación

4. 1. Las atribuciones

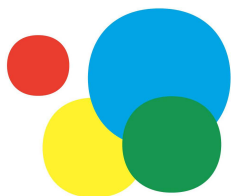
Todos sabemos que hay factores intrínsecos del alumno que son fundamentales a la hora de iniciar y mantener la motivación hacia un aprendizaje. Estos factores están relacionados con las creencias individuales que tiene el alumno sobre la propia competencia lingüística y el autoconcepto que tiene de sí mismo como aprendiente de lenguas. A lo largo de nuestra práctica docente nos hemos encontrado con alumnos «desmotivados», que defendían su incapacidad o su inaptitud para aprender una lengua extranjera.

Las variables relacionadas con los mensajes que da el profesor son sumamente importantes a la hora de mantener la motivación en los alumnos, ya que la retroalimentación que reciban estos sobre su aprendizaje determina enormemente la continuación de dicho aprendizaje.

Las atribuciones que el alumno realiza sobre su aprendizaje, es decir, las causas a la que atribuye su éxito o su fracaso, son fundamentales para establecer los cimientos de la motivación (Weiner, 1986). Si el alumno entiende que su éxito es debido a factores variables y controlables, como el esfuerzo o el conocimiento de estrategias adecuadas, tendrá motivo para seguir trabajando por este éxito. Si piensa que este éxito es fruto de la suerte o que su fracaso es debido a causas estables e inherentes, como la falta de aptitud lingüística, llegará a la conclusión de que no puede intervenir en un cambio, ya que haga lo que haga, las causas del éxito o fracaso en el aprendizaje están fuera de su control.

4. 2. Autoconcepto como aprendiente de lenguas

Muy relacionada con la teoría de las atribuciones está la idea de autoconcepto. Poseer un autoconcepto positivo que dé la suficiente confianza y seguridad para pensar que se pueden alcanzar los objetivos, es clave para iniciar y mantener la motivación hacia un aprendizaje. Por otro lado, es importante que este autoconcepto sea realista, y



que el alumno sea consciente tanto de sus capacidades como de sus carencias. Hay que tener cuidado con lo que Williams y Burden (1997) llaman «factor de complacencia»: a veces una idea equivocada de la propia competencia, o el convencimiento de que se es muy bueno puede hacer caer al alumno en el error de no esforzarse y en consecuencia no obtener los resultados que podría.

Dentro del factor relacionado con el autoconcepto habría que destacar la importancia de la autoestima. Si el profesor realiza en sus clases actividades que potencien un sentimiento de alta autoestima en sus alumnos estará consiguiendo reforzar su seguridad y confianza hacia el aprendizaje y por tanto, su motivación.

4.3. Sentimiento de eficacia

Igualmente si no es consciente de sus progresos no se puede consolidar el sentimiento de autoeficacia, factor fundamental de la motivación. Si los alumnos no descubren su propia forma de tratar un problema y de adquirir la seguridad de que pueden resolverlo, no se puede esperar que estén motivados a enfrentarse a más problemas (Williams y Burden, 1997).

4.4. La evaluación y la autoevaluación

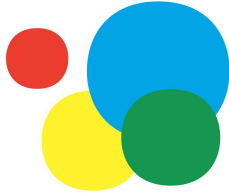
Por tanto, el profesor puede favorecer la motivación de sus alumnos proporcionando una retroalimentación «motivadora», es decir, basada más en informar que en dar juicios y en describir más que en calificar. Al mismo tiempo, debe evitar basar su evaluación en comparaciones y valorar los progresos individuales de cada alumno, protegiendo así su autoestima y favoreciendo el sentimiento de eficacia. Si la evaluación se limita a calificar con una puntuación, sin acompañarla de una descripción más detallada de sus aciertos y de sus errores, así como de vías de actuación para evitar la repetición de los errores, es fácil que ante calificaciones bajas y negativas el alumno termine por desmotivarse y perder el interés por mejorar, toda crítica negativa debe ir acompañada de sugerencias para solucionar estos errores.

Dentro de este punto se incluye también la importancia de la autoevaluación, siendo una de las piezas claves en la autonomía del aprendizaje del alumno, y en consecuencia, influyendo en el mantenimiento de su motivación.

En conclusión, el alumno tiene que creer que es capaz de aprender, tiene que tener las herramientas necesarias para hacerlo y debe poseer la seguridad suficiente para aplicarlas. Aunque estos factores, en principio, parecen demasiado intrínsecos e inmodificables, el profesor, a través de sus mensajes, de su retroalimentación y de la evaluación puede potenciarlos de tal manera que mantengan y consoliden la motivación y, por tanto, el éxito en el aprendizaje de sus alumnos.

4.5. Estrategias

De nuevo, presentamos las estrategias que resumen los puntos tratados anteriormente (Dörnyei, 2001b):

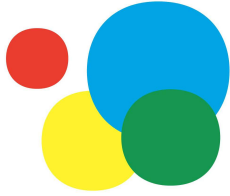


- Animar al alumno a atribuir el éxito en el aprendizaje y los logros obtenidos al esfuerzo realizado y a la perseverancia.
- Facilitar a los alumnos mensajes en los que el fracaso o la falta de éxito en el aprendizaje se atribuya a causas variables y controlables, como a la falta de esfuerzo o al desconocimiento de estrategias adecuadas y no a la falta de aptitud lingüística.
- Proporcionar retroalimentación que resulte motivadora: basada más en la descripción que en la calificación, con la inclusión de información mejor que de juicios y aportando soluciones a problemas detectados.
- Fomentar la autoevaluación.
- Hacer consciente al alumno de los obstáculos superados y de los pendientes de superar, además de los conocimientos adquiridos.
- Incrementar la satisfacción de los alumnos haciéndoles conscientes de que pueden, y deben, controlar su propio proceso de aprendizaje y, por lo tanto, de que pueden controlar su progreso. Seleccionar para llevar al aula tareas que impliquen la exposición pública de los trabajos de los alumnos.
- Evitar, en la medida de lo posible, las comparaciones entre alumnos y basar la evaluación en los progresos individuales.
- Ayudar a los alumnos a aceptar el hecho de que cometerán inevitablemente errores ya que los errores forman parte del proceso de aprendizaje, ayudarles a identificar las causas de estos y a aplicar estrategias de solución.
- Llevar al aula actividades que ofrezcan al alumno la oportunidad de elogiar a sus compañeros.
- Seleccionar tareas o actividades para el aula que den al alumno oportunidades para expresar sus propios sentimientos.
- Promover actividades que ayuden al alumno a ser consciente de sus capacidades reales, de sus puntos fuertes y de sus carencias.
- Promover actividades que permitan al alumno mantener una imagen social positiva, ofreciéndole un papel protagonista que destaque sus habilidades personales.

5. Conclusiones

Hemos visto cómo la motivación tiene que estar presente en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que el alumno puede venir al aula con una motivación intrínseca o incluso sin ninguna motivación, el profesor dispone de estrategias para influir de una manera positiva en el aprendizaje del alumno, bien creando o aumentando su motivación, y lo que es más difícil, consiguiendo que perdure a lo largo de todo su proceso de aprendizaje.

Desde la presentación y estructura de las actividades, su puesta en práctica en el aula y el momento de la retroalimentación y evaluación, el profesor tiene que tener presentes los diversos factores motivacionales. Es muy importante conocer al grupo, sus necesidades y su contexto para adaptar las actividades de tal manera que



resulten útiles y que tengan sentido en su realidad personal. De esta forma, los alumnos encontrarán sentido a su aprendizaje y aumentará, por tanto, la motivación por aprender.

Debemos crear un clima propicio en el aula donde el individuo se sienta integrado en un grupo de trabajo que fomente la colaboración y la cooperación. Si el alumno está bloqueado afectivamente, resultará imposible que se produzca ningún aprendizaje porque estará más pendiente de solucionar sus problemas emocionales que de aprender la nueva lengua.

Por último, la información que da el profesor al alumno es sumamente valiosa ya que le sirve de referente para reforzar y valorar sus logros, así como para superar las dificultades. Debemos transmitir al alumno que el éxito depende de él y no de factores externos y debemos proporcionarle las herramientas y las estrategias necesarias para superar los obstáculos. Es importante no centrarse únicamente en los errores y destacar los logros; describir más que calificar.

Para ir incorporando estas estrategias motivacionales en nuestra práctica docente, es fundamental primero observar nuestras clases para ver en qué puntos necesitamos mejorar. Posteriormente, estableceremos pequeñas metas. Nos pondremos como objetivo trabajar una estrategia, por ejemplo, variar las secuencias didácticas, y la pondremos en práctica durante varias sesiones. Cuando observemos mejoras y cambios en nuestra práctica, podemos seleccionar otro nuevo objetivo. Como hemos visto, establecer metas alcanzables y realistas, que aseguren el éxito, nos motivarán a seguir trabajando. Ser demasiado ambiciosos en nuestros propósitos puede conducirnos al fracaso y por tanto, al desánimo. Asimismo, tenemos que ser conscientes de que tampoco tenemos una fórmula mágica que cure todos los males, habrá casos en los que todas las estrategias que empleemos no nos sirvan, pero ello no debe oscurecer los éxitos y los casos en los que sí hemos obtenido buenos resultados.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, Jesús. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid, Santillana.

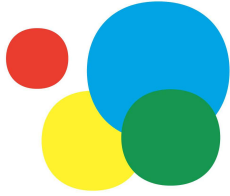
ARNOLD, JANE. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

CLÉMENT, Richard, Zoltán DÖRNYEI, y Kim. NOELS (1994): «Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom» en *Language Learning*, 44, 417-448.

DÖRNYEI, Zoltán. (1990): «Conceptualizing motivation in foreign language learning», *Language Learning*, 40, 45-78.

DÖRNYEI, Zoltán. (2001a): *Teaching and researching motivation*, Harlow: Longman/Pearson Education.

DÖRNYEI, Zoltán. (2001b): *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.



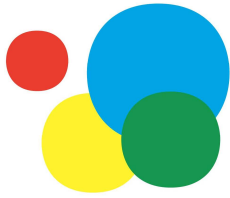
GARDNER, Robert C. (1985): *Social Psychology and Language Learning: the role of attitudes and motivation*.

Edward Arnold, Londres.

MOSKOWITZ, Gertrudis (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*, Rowley,

Massachusetts, Newbury House.

WILLIAMS, Marion y ROBERT Burden (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press.



SENTIDOS, EMOCIONES Y COMUNICACIÓN EN LA CLASE DE LENGUA

Enrique Balmaseda Maestu

Universidad de La Rioja

En un curso de idiomas el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos, y más de lo que sucede dentro de cada persona y entre las personas que están en el aula.

Earl Stevick

1. Introducción

El presente trabajo, concebido como una actuación docente concreta más que como un texto teórico, describe el desarrollo de una secuencia didáctica que articula los motivos explicitados en el título y que *se puso a prueba* con docentes de español en el transcurso del *III Congreso Internacional del Español. El Español Global*. Constituye en torno a esos motivos una guía orientativa, práctica y adaptable a las intenciones, necesidades o gustos de cada profesor en su contexto de enseñanza, a la vez que se acompaña de reflexiones u observaciones que centran o justifican brevemente el fundamento epistemológico y los objetivos académicos de las actividades. Todos los aspectos tratados en la sucesión de estas, concebida en forma de secuencia, se relacionan o se pueden relacionar estrechamente y responden, en última instancia, a un enfoque didáctico afectivo, multisensorial y relevante de la comunicación y del aprendizaje. Por ello mismo, es conveniente desarrollarlos y articularlos en torno a una presentación audiovisual del tipo Power Point o similar (tal como se hizo en su momento), y de la que, en el contexto de este artículo, seleccionamos algunas imágenes ilustrativas de las utilizadas entonces.

*El ojo que ves no es
ojo porque tú lo veas,
es ojo porque te ve.*
A. Machado

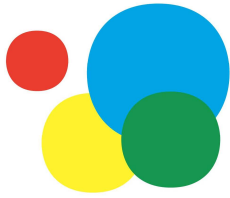


2. ¿Dónde estás en la clase? ¿Qué haces? ¿Te sientas? ¿Te mueves? ¿Por dónde?

En primer lugar, tanto profesores como estudiantes deberíamos cuestionarnos algo tan cotidiano y, sin embargo,



tan poco consciente, como es el lugar que ocupamos en la clase, aspecto fundamental, enmarcador, de la llamada *gestión del aula*. Principalmente es responsabilidad del docente plantearse dónde tiende a estar dentro de ella, por qué, si se mueve, cómo, etc. Luego, también le compete suscitar la reflexión al respecto, en lo que les corresponde, de los estudiantes. Como profesor, ¿dónde me ubico en el aula? ¿En la cabecera o el estrado para



que todos los alumnos me miren solo a mí? ¿Dirijo la orquesta, la clase, desde ahí? ¿Soy el *centro visual* de toda la sala? ¿Y los estudiantes? ¿Se sientan tras mesas paralelas, unas detrás de las otras? ¿A lo largo del curso, eligen los mismos asientos, con los colegas habituales a sus lados?



Aunque parezca una obviedad, difícilmente se podrá materializar una pedagogía de carácter comunicativo, de verdadera interacción, si se mantiene una distribución convencional, típica, “tradicional”, del aula. De persistir o dejarse llevar por esta inercia (alegando, por ejemplo, que es la forma en que están diseñadas las aulas, especialmente en los contextos de enseñanza oficial o reglada), se seguirá alimentando también una concepción tradicional de las figuras y funciones del profesor y de los alumnos. Si no somos capaces de alterar nuestra relación

con el espacio físico del aula, difícilmente lo seremos de superar su simbolismo, ni las constricciones psicológicas y mentales que conlleva. Si queremos, como grupo de aula, cambiar la dinámica de la clase, deberemos empezar por reconstruir su espacio, *conquistar* otro concepto de su territorialidad. Porque, en efecto, también las *actitudes espaciales* adoptadas implican perspectivas psicológicas y didácticas marcadas y, por tanto, ideológicas: replantearse el espacio que ocupamos en el aula quizá debería inducirnos a pensar en qué lugar del mundo creemos o queremos estar, simbólicamente. Y, en lo más cercano, según se maneje en el aula el *trinomio espacio - movimiento - interacción* con los estudiantes, se favorecerán más o menos, mejor o peor, las relaciones de empatía con ellos y entre ellos.



La cinésica es, naturalmente, una de las facetas que más se debe atender en esa *conquista* del territorio didáctico, porque, junto con la interacción, es un instrumento fundamental para la generación de conocimiento, con diversas manifestaciones que requieren la articulación del lenguaje verbal y del lenguaje corporal a la que ahora solo podemos aludir de manera general. Un aspecto particular de la ocupación espacial es la consideración de las *zonas de confort*, del docente y de los estudiantes. Superar sus límites, y limitaciones, es otro reto que, de manera real, deben afrontar todos los partícipes en la clase. El profesor, predicando con el ejemplo, recorriéndola cuando sea necesario para acercarse a todos y a cada uno de los estudiantes en los diferentes momentos de interacción comunicativa; los alumnos, a instancias del profesor, preguntándose por qué se sientan donde están, reubicándose y cambiando de compañeros de mesa o de zona de manera frecuente y regulada o, aún más, incitándoles para que también se muevan según requieran las actividades, ejercicios, fases comunicativas, etc.¹.

¹ Todas estas reflexiones se concretaron, por ejemplo, en el desarrollo práctico de la actividad de la siguiente manera: como ponente, transgrediendo la perspectiva habitual y situándome al final de la sala, comencé hablando a los participantes desde atrás, preguntándoles sobre el simbolismo y gestión del espacio a medida que avanzaba hacia el frente. En otro momento, en



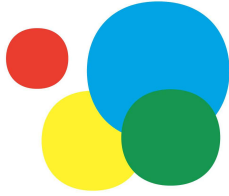
3. En el principio fue el grupo

La importancia concedida a la conquista común del aula no es la de una simple aclimatación al espacio de actividades docentes y discentes, menos a la de un lugar de paso, o no debería serlo: tendríamos que considerarla *de facto* como un ecosistema privilegiado de la interrelación entre todos los participantes en el proceso de aprendizaje: del profesor con los alumnos, de estos entre sí y de aquel con cada uno de ellos. Pues bien, en la combinación de espacio y movimiento hemos de considerar un factor clave para el proceso docente-discente: la dinamización de la clase y la integración del grupo. Se conquista el espacio interaccionando eficazmente dentro de él y con él, con las personas que lo habitan o, mejor, que *lo conviven*. Para conseguirlo, de nuevo la figura del profesor debe asumir la responsabilidad o el reto de ser verdadero dinamizador del grupo. Quizá se exijan demasiadas competencias al *profe de ELE* (de lenguas extranjeras, en general), como en la conocida viñeta de Forges, pero qué duda cabe de que, al menos, tiene que reunir tres aptitudes claves (que, en buena parte, son actitudes): ha de ser experto en la materia que enseña (la lengua), junto con los procedimientos didácticos adecuados para enseñarla en cada caso (metodología), debe ostentar un estilo docente (el propio, pero como resultado vocacional) y tiene que contribuir a crear un clima positivo en el aula (y fuera de ella), cordial e interesante. Por ello, no es poco lo que tiene que poner de su parte para crear o incentivar una motivadora conciencia de grupo, un ambiente afectivo estimulante y una relaciones empáticas que hagan atractivo el espacio de la clase y lo que en ella sucede. Es decir, para propiciar la aparición y alimentar la actividad de *emociones*, fundamento conductual de un aprendizaje profundo y duradero.



Como se puede apreciar ya, la tarea va a exigir desde el principio, tanto a estudiantes como al profesor, que activen sus diversas habilidades o capacidades. Sí, el profesor debe ser consciente de la necesidad de aprovechar diversas posibilidades de las inteligencias múltiples, de las que todos estamos dotados, en un grado u otro, pero que, relativamente genéticas, también son *aprendidas*: existen y se desarrollan si las practicamos. Y que debemos cultivar en nuestros estudiantes y en nosotros, sin menoscabo de ninguna: de las más “científicas” o valoradas en los ambientes académicos (lingüística-verbal –de especial relevancia en la disciplina que nos ocupa–, lógica-matemática, espacial...) a las que, sin dejar de serlo, a veces pueden ofrecer mayor dificultad para poner en práctica –por el sentido del ridículo– con nuestros actos (como la corporal-cinésica –movernos, gesticular, bailar– o la musical –cantar, por ejemplo, o simplemente leer o recitar un texto dramática y expresivamente–), sin olvidar, naturalmente, la emocional (intra-interpersonal), tan imprescindible en la dinámica de grupos.

que tuvieron que levantarse para brincar-bailar e ir cambiando de lugar por la propia exigencia de la actividad, hice notar que, al final, tras haberlo advertido para que se tomara conciencia de este aspecto, casi todos regresaron a sus asientos del principio, a sus *zonas de confort*.



Y así, precisamente para crear la conciencia de este o reforzarlo como verdadera *comunidad de aprendizaje*, para dinamizarlo desde el comienzo es necesario poner en marcha actividades que “lo sacudan” y contribuyan a compactarlo. Por ejemplo, podemos elegir, entre otras posibilidades, la conocida como *Las palomitas pegajosas*². Normalmente, suele funcionar muy bien, con lo que se favorece enormemente la formación de grupo como tal –integrado y articulado– y se sientan bases para que el curso avance de manera participativa. Probablemente haya quien opine que este tipo de actividades puede ser una propuesta *arriesgada*, pero lo cierto es que, aun en el caso de que no salga satisfactoriamente, siempre resulta una fuente de conocimiento del grupo y una estrategia de desinhibición³. En todo caso, debemos intentar superar el miedo al ridículo y, *soltándonos*, predicar con el ejemplo, pues “todos estamos en el mismo baile”: el del proceso comunicativo y de aprendizaje. Por otro lado, ni que decir tiene que la actividad también supone, por ejemplo, una ejercitación sencilla de las inteligencias musical y corporal-cinésica, junto con las sensaciones que se despierten.

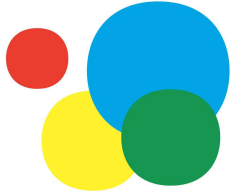
Claro, son muchas las actividades que se pueden elegir para dar consistencia de equipo al grupo o para que sus miembros se vayan conociendo, de manera más o menos distendida o desenfadada, cercana, como las presentaciones mutuas por parejas⁴ o las autopresentaciones jocosas⁵. Ni que decir tiene que este tipo de actividades, para empezar un curso o para retomarlas periódicamente cuando convenga, introduciendo las variantes que sean necesarias según el perfil y cohesión del grupo, responde, como no puede ser de otra manera, a unas dinámicas de aula centradas en los alumnos, de las que aquí ejemplificamos tres: de realización en grupo plenario, por parejas o de manera individual ante el resto de los alumnos. Pero también se deberán practicar otras que refuercen el trabajo compartido, como las tareas cooperativas en pequeños equipos o en *estaciones de trabajo*. Por otro lado, este tipo de actividades puede ayudar mucho a gestionar, no solo aspectos de la territorialidad antedicha (esa *conquista* del espacio de la clase, por y junto con los estudiantes), sino también, o

² Esta actividad consiste básicamente en que todos los participantes se distribuyen por el aula (la sartén) y, con un fondo musical que, *calentando el ambiente*, favorezca el ritmo del movimiento, comienzan a saltar-bailar verticalmente (como palomitas de maíz friéndose) con los brazos junto al cuerpo. Cuando el profesor (cocinero) dice *caramelo* se van *pegando* unos con otros: primero de 2 en 2, luego de 4 en 4, después de 8 en 8, y así sucesivamente hasta constituir un único grupo, compacto, de... toda la clase.

³ La presente actividad funcionó razonablemente bien dentro del desarrollo del mencionado congreso, incluso en condiciones físicas que no son las más idóneas, como el espacio de un anfiteatro, con sus bancadas escalonadas, y el contexto de un *taller plenario* con profesores diversos que, además, constituyen un grupo *casual*, a diferencia de un grupo de estudiantes con un perfil más definido y la perspectiva de un curso con cierta duración en el que han de convivir y relacionarse más establemente.

⁴ Los miembros de cada pareja hablan entre sí y se dan informaciones que servirán para que cada uno presente a su colega al conjunto del grupo. Pueden hacerlo de manera convencional o más libre, como, por ejemplo, invirtiendo jocosamente los datos se proporcionen. Otra variante o posibilidad es la de *Dime qué llevas y te diré quién eres*: también por parejas, los estudiantes se cuentan qué objetos llevan en los bolsillos, en la cartera, en el bolso; por qué y para qué esos y no otros; si son habituales o están por casualidad, etc. A partir de lo cual cada uno puede presentar un perfil (amable) de su colega ante el grupo.

⁵ Una curiosa y amena autopresentación, que reduce la ansiedad por “desvío” de tensiones, es la que consiste en repartir tiras más o menos largas de papel higiénico que cada estudiante debe ir enrollando con cuidado al tiempo que habla de sí mismo, presentándose ante los demás. Otra técnica, humorística y creativa, es la presentarse destacando algunos rasgos cuyos términos empiecen por la misma letra o sílaba que el propio nombre: *Soy Reyes y soy rabuda, muy rica con mi ropa raída; Yo soy Emma y empática, estupenda y enamoradiza; Mi nombre es Enrique y me enrolló enseguida; Soy Susana, sensual, sensible, sensitiva; Me llamo Adolfo, adalid adelantado de ELE*, etc.



especialmente, para regular factores afectivos relacionados con la timidez, la inhibición y el interés, y para la ejercitación de destrezas sociales, como el respeto y la escucha activa, la tolerancia y comprensión mutuas, la empatía, etc.

4. Silencio que se escucha, que se ve, que se habla

Tras la tempestad, la calma... Tras una actividad de extroversión y exploración grupal como es *Las palomitas pegajosas*, de intensidad física, que contribuye a la desinhibición y a reducir las tensiones que puedan derivarse de las expectativas frente a un nuevo curso o profesor, o de la vergüenza ante compañeros aún desconocidos, podemos pasar a otra que, con la técnica del contraste, supone, además de una fase de relax, un proceso de introversión y de exploración personal propiciado por la vivencia del silencio y, enseguida, por el estímulo de un fondo musical adecuado.



Como este trabajo pretende ser, sobre todo, de carácter práctico, según se ha dicho al principio, señalando a modo de guía algunos caminos que cada uno ha de andar, no es el lugar de hacer un alto demorado para reflexionar, como sería necesario, sobre la cultura y semiología del silencio o de los silencios⁶.

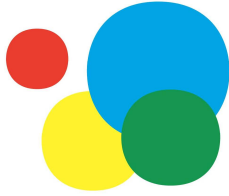
Pero sí es imprescindible recordar, en lo más atinente al aspecto que estamos abordando en este contexto de didáctica de la lengua,

que el silencio constituye un recurso expresivo esencial y fundamento de muchas e importantes estrategias comunicativas, que no falta o deficiencia de comunicación. Nunca se insiste bastante en su relación con el valor intencional de las emisiones habladas y de sus pausas, la codificación y necesidad de los turnos conversacionales, la escucha activa y la cortesía. Y menos aún se aprecia la “facilidad de silencio”, en contraste con la admiración que suele despertar la “facilidad de palabra”. Sin embargo, es un fundamento epistemológico y comunicativo, y plataforma para la comunicación, que se debería trabajar mucho más en las aulas, y sobre todo, en las de lengua. Hecha esta breve reflexión introductoria, de lo que se trata es más bien de materializarla, de vivirla y de utilizarla como arranque de la expresión oral y escrita.

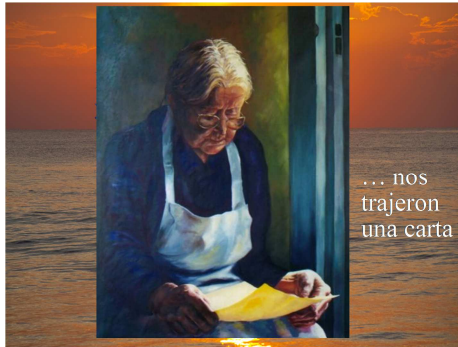
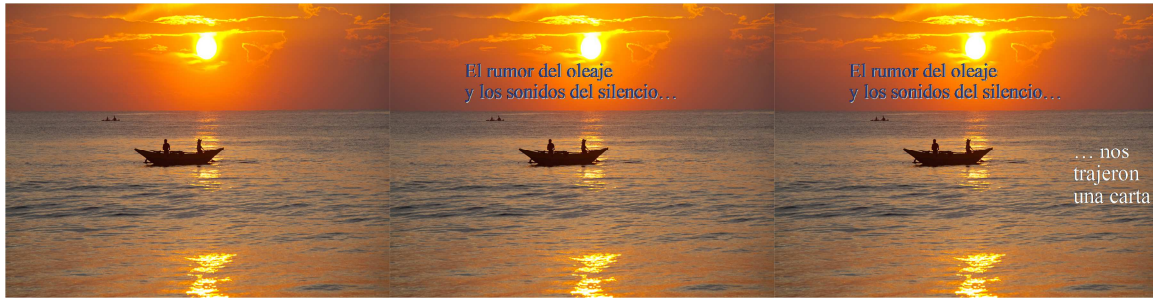
Por ejemplo, según la descripción siguiente⁷. Básicamente, la actividad consiste en una experiencia de silencio compartido que propicie un discurso interior (*inner speech*) precedido por sensaciones armónicas y previo a otros movimientos sensoriales, emocionales y de expresión. Dando las indicaciones oportunas de manera pautada, los participantes, con los ojos cerrados, se han de dejar llevar por una melodía musical relajante y

⁶ Para ampliar este tipo de reflexiones, remito a la persona interesada o curiosa a mi artículo “Callando se entiende la gente: la interacción comunicativa con los estudiantes japoneses de español”, *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Logroño: Universidad de La Rioja-ASELE, pp. 281-289, donde encontrará otras referencias bibliográficas sobre el tema.

⁷ Puesta en práctica en el mencionado congreso, funciono de manera satisfactoria.



sugere, que les despierte sensaciones evocativas⁸, a la par que se les sugiere que dejen volar el pensamiento, o sencillamente, que lo dejen fluir, que no intenten nada, ni pensar ni no pensar. Luego se les indica que, poco a poco, vayan abriendo los ojos y contemplen el paisaje que se va proyectando en la pantalla en tres fases sucesivas y fundidas:



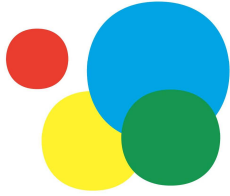
Tras cerca de un minuto, más o menos, y poco a poco, aparece otra imagen, la de un personaje con el que deberán entablar un *diálogo interior*. Mirarán atentamente, con empatía, esa imagen, el retrato de un cuadro o una fotografía, según la elección. Si, por ejemplo, se trata de una figura como la anciana del cuadro⁹ que lee la carta, indicar a los observadores que se pregunten por quién le escribe, qué le dice, qué creen que la abuela (?) siente al leerla, qué sensaciones y sentimientos les provoca... En otras ocasiones, o en esta,

dependiendo del nivel de lengua, las preguntas pueden ser más sencillas y concretas (cómo se llama el personaje, de dónde es, a qué se dedica, dónde vive, por qué está o cómo ha llegado hasta ahí, si tiene familia, etc.). Es importante estimular siempre los sentimientos de empatía. En el caso que nos sirve de ilustración, conviene sugerir que deben ponerse en el lugar de uno de los interlocutores, de quien recibe la carta o de quien la haya escrito. Anotados por escrito los datos del diálogo, las impresiones o sugerencias, se comparten, ya en una práctica de expresión oral, con los compañeros en un coloquio común, de grupo, en que cada estudiante da cuenta o explica las razones de “su información”.

Conviene recordar que los caminos del diálogo son diversos, según la imagen (un personaje o varios, su edad y estilo, unos ojos, unas manos, una fotografía, una pintura...) y los intereses de quien la observa, así como el enfoque con que se oriente, que puede ser libre o guiado. Al tiempo, siempre constituye un recurso favorable para contribuir a educar la sensibilidad estética y para vincular también la actividad con la dimensión cultural y artística, plástica y musical. Las posibilidades de elección son tantas y tan variadas como los propósitos o gustos

⁸ Cada docente puede elegirla a su gusto. Nosotros oímos en la ocasión referida “Suite Irlandaise” de Alan Stivell y “Juliette” de Chris Spheris. La primera tenía, además, la ventaja de que en la versión utilizada (solo de arpa) se oye durante los primeros minutos el rumor del oleaje marino, lo que permite fundir las sensaciones auditivas con las visuales de la imagen marina que va apareciendo en la pantalla.

⁹ Esta obra pictórica, titulada “La carta”, es de Macarena González M.



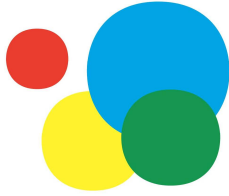
del docente, que, lógicamente, también deberán responder al nivel cognitivo y perfil psicológico del grupo, junto con sus necesidades lingüístico-comunicativas. Sirva como ilustración de diversas sugerencias el mosaico de imágenes reproducido.

Como se puede colegir, esta actividad seriada nos lleva de la práctica del silencio (y de la relajación) en grupo a la interacción comunicativa con quienes lo componen. Pero no solo a esto, con ser importante, ni de manera rutinaria. Al estimular la percepción auditiva y visual –silencio, música, imágenes– se propicia un estado emocional que favorece la meditación, enseguida convertida en reflexión, y que facilita una expresión relativamente “espontánea” y significativa, frecuentemente emotiva¹⁰. Quizá sea exagerado hablar de *anegación sensorial*, pero qué duda cabe de que, al tiempo que se activan las inteligencias musical y plástica, las cuales contribuyen al factor afectivo a la vez que se nutren de él, se ejercita la inteligencia lingüística: cada persona expresa sus emociones, ideas y sugerencias, participando en un ambiente comunicativo cordial que afianza la práctica del idioma asociada a sensaciones positivas, agradables. En parte se trata de una visualización guiada, como en parte resulta motivada la expresión oral; pero, además, el conjunto de sugerencias y el clima emocional favorecen una interacción espontánea. Dentro del coloquio, que surge en tales circunstancias de modo natural, se irán practicando diversas habilidades lingüísticas, como la escucha activa, la sucesión de turnos de palabra, la expresión en público o, por aducir también ejemplos gramaticales concretos, la utilización del estilo indirecto o la generación de léxico nuevo, entre otras posibilidades.

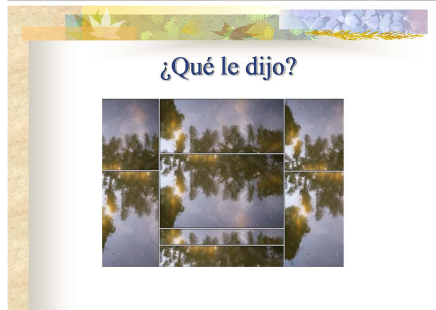
5. Silencio, se habla, se escribe

Como continuación de la serie, o como actividad alternativa y complementaria, si en la anterior fase hemos girado de la contemplación silenciosa a la comunicación oral en grupo, pasando por el diálogo interior, en medio de la provocación estimulante de las sensaciones visuales y melódicas, en la presente, partiendo también del silencio, nos centramos, sobre todo, en el ejercicio de destrezas escritas, propiciando la creatividad literaria y el acuerdo colaborativo, antes de concluir, como colofón, con otras posibles puestas en común de carácter oral. Se trata de pautar la lectura de historias breves, microrrelatos, que los estudiantes, agrupados en tres o cuatro (dependerá de las circunstancias de aula), deben concluir escribiendo posibles finales y pactando uno por grupo. Luego, un representante de cada grupo cuenta –o lee– a los otros los diferentes finales acordados y explica los motivos por los que su equipo ha elegido ese y no los otros. Veámoslo con algunos textos concretos, que también el ponente irá mostrando paulatinamente en la sucesión de pantallazos (técnica que resulta muy oportuna en la actividad real, práctica). Como se viene repitiendo en estas páginas, el estilo de cada docente y las necesidades de cada contexto educativo aconsejarán un tipo de historia o texto. Las alternativas son también muy

¹⁰ Los participantes en la sesión del congreso en la que se desarrolló la presente actividad recordarán la magnífica y conmovedora construcción discursiva de la compañera con la evocación de “su abuela”, en la isla alicantina de la Tabarca.



numerosas y variadas. Partamos para ilustrar una posible del microrrelato “Hombre río, hombre pobre”¹¹. En silencio, o nuevamente con un fondo musical evocativo, van apareciendo en la pantalla los enunciados del cuentecito, pautadamente, pero interrumpiéndose al final.



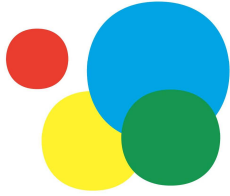
Los grupos discuten (tienen que dialogar), pactan (han de argumentar y llegar a un consenso) y redactan un final (rescriben una historia para dotarla de final). Este relatito, elemental, sencillo, y de apariencia transparente es, quizá por ello, muy útil y funcional; suele gustar, resulta sugerente y provoca respuestas varias, que, no obstante, pueden ser clasificables en tipos recurrentes, como las de carácter humorístico o irónico y, sobre todo, las de dimensión ética y/o filosófica. Las habilidades o destrezas que estimula son varias (escritura, oralidad, interacción y cooperación, dinámica de grupos, desinhibición...). Cada equipo, mediante un portavoz “al azar” (se puede usar la técnica de las *cabezas numeradas*) lee su propuesta. Si se decide nombrar a un *grupo de expertos*, este se encarga de clasificar los tipos de finales y argumentar sobre su coherencia con el texto. Como colofón, también con la previsión de moderadores (que se deben ir turnando, como en el

resto de roles), se puede desarrollar un coloquio en que los grupos explican los criterios por los que han elegido sus finales y las otras posibilidades que se hayan dado. Otra alternativa es un debate en torno a alguno de los motivos presentes en el texto: el contraste riqueza / pobreza, las condiciones sociales y las aspiraciones personales, etc.

El final del cuento original, por el que normalmente se siente curiosidad, se guarda hasta el último momento, con la advertencia clara de que es... *otro final*. Es decir, que no se trata de hallar un resultado preciso equivalente a una operación aritmética. Aquí, precisamente, lo que interesa es la multiplicidad de *soluciones*, el enriquecimiento de las interpretaciones y recreaciones: las que cada uno o cada grupo *lean* y *escriban*, sin complejos. Esta variedad de finales debe estar encaminada

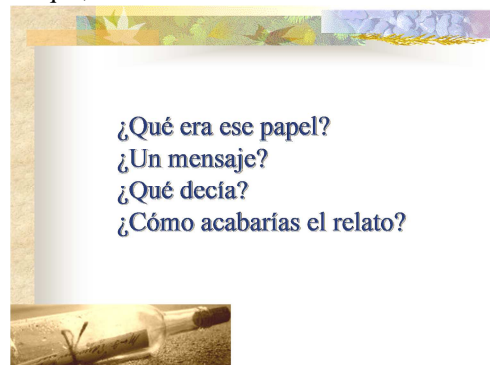
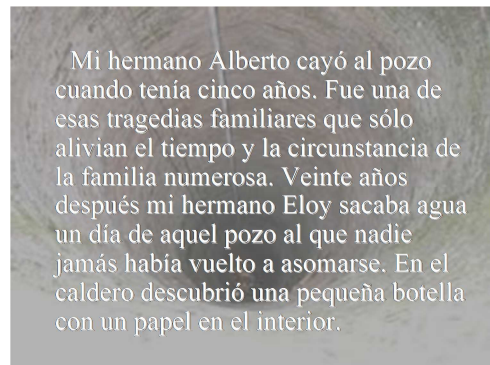
a favorecer la libertad de los estudiantes, su desinhibición expresiva y confianza en sí mismos. Es decir: al estímulo comunicativo, a la práctica de la expresión escrita y a la creatividad.

¹¹ De autoría que no he podido confirmar, a veces se atribuye a Augusto Monterroso.



Las otras facetas de la actividad vuelven a reforzar, una vez más, otras habilidades de la oralidad (práctica del diálogo, escucha activa y respeto de los turnos de intervención), así como otros valores vinculados a la interacción conversacional (tareas cooperativas, interdependencia positiva en la resolución final de la tarea o actitudes de aceptación y tolerancia con las propuestas de otros compañeros).

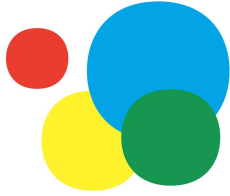
Lógicamente, de nuevo, este tipo de actividad ofrece otras posibilidades, dependiendo de los textos elegidos, de los objetivos en función del grupo (perfil y nivel) y de la propia orientación de las tareas. Se puede optar por respuestas libres, como en el ejercicio anterior. O guiar los pasos, como en este otro ejemplo, “El pozo”, de Luis Mateo Díez, reproducido en las imágenes de la derecha. Pero también se pueden proponer relatos con diferentes finales ya previstos entre los que elegir uno, como en los *Cuentos para jugar*, de Gianni Rodari; o ejercitarse al tiempo en la lectura expresiva con modelos como los de Jorge Bucay y sus cuentos orales (y escritos); etc. En fin, ni que decir tiene que, si con la elección de determinados cuadros pictóricos o de fotografías con valor estético se propicia también la introducción del contenido artístico, con autores como los ya nombrados, u otros tantos, entre los que se incluyen maestros del relato breve como Ana M^a Matute o Jorge Luis Borges, por añadir otros dos nombres consagrados, se podrían abordar algunos contenidos literarios según, una vez más, las necesidades formativas y perfil del grupo.



6. Por concluir

La secuencia de actividades presentadas, más como ilustración de posibilidades de trabajo en el aula y como sugerencias que cada docente debe adaptar a su estilo y situación que como modelo cerrado, requiere que el profesor sea el primero en “meterse en harina”. Sin una verdadera implicación profesional, sin la voluntad de no arredrarse a la hora de *actuar* en la clase como sea necesario para estimular el concurso de las diferentes inteligencias o habilidades, no se podrá dar el paso necesario para asumir el enfoque que requieren muchas de las actividades *enredadas* en este tipo de dinámicas. Se trata de una labor que exige vocación didáctica, tener la conciencia de una enseñanza provocativa, estimulante, que suponga retos, que ponga en tensión positiva diversas estrategias enfocadas hacia la motivación y un aprendizaje interesante de los estudiantes.

En este contexto, remedando al poeta, *se aprende lo que se siente...* para *ganarlo*: vivirlo es aprenderlo. Es doctrina hace tiempo ya común, especialmente en el proceso de aprendizaje-enseñanza de las lenguas, que los factores subjetivos y emotivos tienen tanta o mayor importancia que los objetivos, y que la inteligencia lingüística-verbal, con ser tan importante, no debe menoscabar las otras que, además, contribuyen a reforzarla.



Todas, de hecho, están en red manteniendo una interfaz sutil y necesaria. De ahí que las acciones didácticas tengan que aplicar en la práctica cotidiana lo que ya sabemos de nuestro cerebro (aunque nuestros conocimientos neurocientíficos, sin ser especialistas, sean tan limitados).

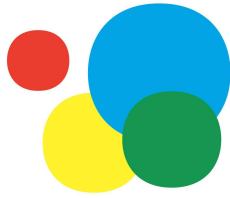
Pues bien, para *aprender lengua* tendremos que partir de *sacudir sensorial y psicológicamente* a nuestros estudiantes, de provocarlos didácticamente, de estimular sus percepciones, sentidos e inteligencias. Por ello, el enfoque *multisensorial*, graduado o diversificado, y la necesidad de desarrollar actividades *plurisensoriales* constituyen recursos imprescindibles para un aprendizaje significativo y perdurable. Porque no solo hablamos de *estrategias funcionales* para alcanzar objetivos y, una vez logrados, cambiarlas por otras. Hablamos también de la vivencia de *emociones*, de convertir la clase en un espacio con designio cognitivo y experiencial. Y para ello sabemos que las emociones acentúan los mecanismos perceptivos y que afianzan la retención de lo vivido, de lo aprendido, en la memoria. Asimismo, sabemos que la interacción de los sentidos y los conocimientos no solo propician la actividad intelectual, sino que también es motor de la *relevancia* en el aprendizaje y en la creatividad: y el lenguaje es, entre otras cualidades, creación constante.

A la par se ha de trabajar desde el principio, desde el primer día de un curso, por formar conciencia de grupo y, en consecuencia, favorecer un ambiente afectivo de aula, en la que lo ameno no ha de estar reñido con el rigor, ni la autoridad del profesor con un sentido democrático, participativo, de la enseñanza. Las actividades plurisensoriales vuelven a ser también ingredientes de ese clima cordial y de confianza del grupo.

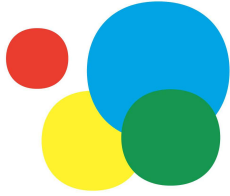
En todo ello, que conlleva una visión holística del proceso de enseñanza-aprendizaje (despertar o aunar las sensaciones afectivas para activar los mecanismos cognitivos, implicación total de los estudiantes, cultivo *enredado* –integrado– de las diversas destrezas lingüístico-comunicativas...), el profesor no debe olvidarse tampoco en ningún momento de la gestión del silencio (tan descuidado en nuestra cultura y en nuestros sistemas de enseñanza), porque, además de ser un fundamento del hablar-decir en sí, es también una estrategia clave de la comunicación, de los códigos de interacción y de los mecanismos cognitivos y de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- ARNOLD, J. (1999): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- ARNOLD, J., PUCHTA, H. Y M. RINVOLUCRI. (2010): *Imagine that!* Helbling.
- ARROYO, C. (2003): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- CANO, A. (1996): *Affect in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DAMASIO, A. (1994): *El error de Descartes*. Barcelona: Editorial Crítica.



- FONCUBIERTA, J. M. (2013): “Despertar los sentidos en el aula: un enfoque multisensorial”, V Encuentros TodoELE (31 de mayo).
- FONSECA, M^a DEL C., PUCHTA, H., RINVOLUCRI, M. (2012): *Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- GARDNER, H. (1998): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLDSTEIN, B. (2013): *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen/CUP.
- GOLEMAN, D. (1997): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HOYO DEL, M., DORREGO, L. y M. ORTEGA (2006): *Propuestas para dinamizar la clase de ELE*. Madrid: Edelsa.
- MARTÍN, E. et alii. (2003): *Diccionario de términos ELE*. Madrid: Instituto Cervantes.
- NUNAN, D. (1987): *Guidelines for the development of curriculum resources*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- PALMER, P. (1997): *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SÁNCHEZ, A. M. (2006): *La química y el aula de E/LE. Dinámica de grupos y la atención a la dimensión social del aula de idiomas*. http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanchez.pdf



SURVEYLANG: INDICADOR EUROPEO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Inmaculada Borrego Ledesma

Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

RESUMEN:

En el año 2005 la Comisión Europea esbozó un enfoque estratégico para la creación de una Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas. El contrato para realizar esta encuesta fue adjudicado a SurveyLang, un grupo de ocho organizaciones expertas en el campo de la evaluación lingüística. La Encuesta evalúa las dos lenguas europeas más estudiadas en cada país (inglés, francés, alemán, italiano y español) a partir de una muestra de alumnos entre 15 y 17 años. Los resultados de las pruebas están relacionados con el MCERL. La Comisión Europea declaró que la finalidad de la Encuesta es proporcionar a los países participantes datos comparables sobre el dominio de lenguas extranjeras y un mayor conocimiento de lo que puede considerarse “buenas prácticas” en el aprendizaje de lenguas.

1. Introducción

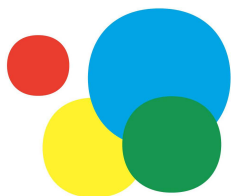
El objetivo del Estudio Europeo es crear un indicador sobre competencias lingüísticas que proporcione información sobre el nivel general de conocimiento de lenguas extranjeras de los alumnos de los Estados miembros para ayudar a los responsables en política educativa, profesores y profesionales de la enseñanza a tomar decisiones sobre cómo mejorar los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y a su vez el rendimiento de los alumnos.

En la Europa multilingüe en la que ya todos somos conscientes que vivimos, el Consejo Europeo vio la necesidad de conocer el nivel de competencia en lenguas extranjeras en los países de la Unión Europea y a partir de ahí poder implementar políticas educativas para estimular el aprendizaje de idiomas. La finalidad de la encuesta es tener unos datos comparables sobre el conocimiento de lenguas en los países de la Unión Europea y considerar lo que son “buenas prácticas” en el aprendizaje de segundas lenguas.

El origen de este estudio se remonta al año 2000 en el que el Tratado de Lisboa fijó como objetivo llevar a cabo varias estrategias en varios campos y entre ellos Educación y Formación. En el año 2002, los jefes de estado y de gobierno reunidos en Barcelona fijaron el objetivo de mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana, así como remediar la ausencia de datos comparables sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Europa.

En el año 2005 la comisión Europea esbozó un enfoque estratégico detallado para la creación de una Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas (*ESLC European Survey of Language Competences*) y presentó una propuesta para el desarrollo del Indicador, el parlamento Europeo apoyó en una resolución esta propuesta en 2006 e invitó a los países miembros de la Unión Europea a participar en la implementación y el desarrollo del indicador de competencia lingüística a través del Estudio Europeo.

La Comisión Europea considera que el conocimiento de un segundo idioma no es solo una alternativa o complemento a la formación, sino una exigencia a nivel personal para lograr un desarrollo completo en múltiples campos de la vida. Está demostrado que el aprendizaje de idiomas mejora la capacidad de comprensión, las habilidades espaciales y memorísticas, la capacidad de resolver problemas y el conocimiento de la estructura y vocabulario del lenguaje nativo de los alumnos. Además, en el ámbito laboral hay estudios que indican que el conocimiento de inglés por parte de los trabajadores españoles proporciona una prima salarial de entre un 6% y



un 9%. En el caso de España el aprendizaje por parte de los jóvenes de un segundo idioma se considera una necesidad colectiva.

El estudio lo ha llevado a cabo el consorcio SurveyLang (encuesta de lenguas) el nombre se mantiene en inglés porque es el nombre del consorcio. Para ello ha sido necesario desarrollar pruebas de rendimiento cuyos resultados sean comparables entre las cinco lenguas evaluadas y las entidades participantes, y a su vez, que los resultados sean interpretables en relación a los niveles de competencia definidos en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL).

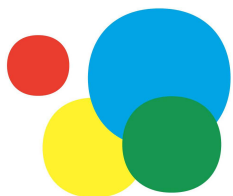
Esta encuesta va dirigida a estudiantes de enseñanza secundaria (15-17 años) que aprenden una de las dos lenguas extranjeras de entre las cinco lenguas más estudiadas dentro de la Unión Europea. Según los últimos datos de Eurostat estas lenguas son inglés, francés, alemán español e italiano. Se pretende incluir más idiomas en próximas encuestas.

Llevar a cabo con éxito este estudio a gran escala requiere contar con organizaciones y personas con una gran experiencia en diferentes áreas dentro de la evaluación. Para ello, la Comisión Europea contrató, tras un concurso público, al consorcio Internacional SurveyLang formado por las siguientes organizaciones.

INSTITUCIÓN	ESPECIALIDAD	PAÍS
UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS	Pruebas de idiomas (inglés) Dirección del programa	Reino Unido
CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (CIEP)	Pruebas de idiomas (francés)	Francia
GOETHE-INSTITUT	Pruebas de idiomas (alemán)	Alemania
INSTITUTO CERVANTES	Pruebas de idiomas (español)	España
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	Pruebas de idiomas (español)	España
UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA	Pruebas de idiomas (italiano)	Italia
NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL MEASUREMENT (CITO)	Análisis y Cuestionarios	Holanda
GALLUP	Operaciones de muestreo, pruebas y estudios de campo	Europa

Este consorcio está formado por ocho organizaciones y reúne un gran conocimiento y experiencia en:

- Evaluación de idiomas,
- Recopilación de información y muestreo.
- Medición educativa.
- Psicología cognitiva.
- Psicometría y análisis de datos.



En este estudio han participado 14 países europeos: Bélgica, Bulgaria, Croacia, Eslovenia, España, Estonia, Francia, Grecia, Holanda, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra) y Suecia. Las tres comunidades lingüísticas de Bélgica; alemana, flamenca y francesa han participado de forma independiente.

La encuesta ha evaluado los niveles de A1 a B2. No se evalúa el C1 y el C2 porque se considera muy difícil que un estudiante de esa edad solamente a través de la enseñanza reglada pueda llegar a adquirir ese nivel al terminar la enseñanza secundaria.

Se han evaluado tres destrezas, dos receptivas, comprensión lectora y comprensión oral; y una productiva, expresión escrita. En este primer ciclo no se ha incluido la expresión oral dada la complejidad que supone la evaluación de esta destreza a escala internacional, pero se espera poder evaluar también la expresión oral en los próximos ciclos.

Para llevar a cabo la evaluación se distribuyó a los alumnos en tres grupos al azar de forma que cada uno de ellos realizó únicamente la prueba correspondiente a dos destrezas en una de las lenguas evaluadas, de esta forma se evitó el cansancio de los estudiantes al realizar las pruebas.

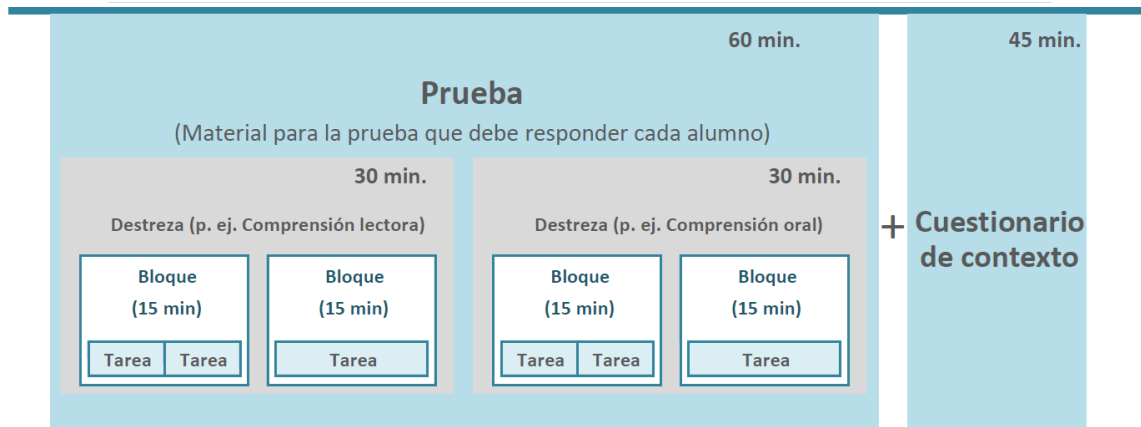
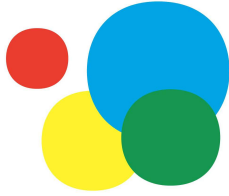
También, tras realizar las pruebas de rendimiento todos los estudiantes tuvieron que completar un Cuestionario de contexto para recabar información sobre aspectos socio-económicos de los estudiantes.

	COMPRESIÓN LECTORA	COMPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA	CUESTIONARIO
GRUPO 1	Destreza evaluada	Destreza evaluada		
GRUPO 2		Destreza evaluada	Destreza evaluada	
GRUPO 3	Destreza evaluada		Destreza evaluada	

Diseño de la aplicación

Además, todos los estudiantes antes de realizar las pruebas de rendimiento, completaban una prueba de diagnóstico con quince ítems para comprobar el nivel de lengua que tenía cada estudiante para así poder darle aquella prueba que correspondía exactamente a su nivel, de esta manera se evitaba la frustración y el desánimo al enfrentarse cada estudiante a un examen del nivel que le correspondía.

A su vez, los cuadernillos de examen estaban divididos en tres niveles; pruebas más fáciles (A1-A2) pruebas intermedias (A2-B1) y pruebas más difíciles (B1-B2). Cada cuadernillo constaba de diferentes tareas. Cada prueba tenía una duración de 30 o 45 minutos. Todas las pruebas de comprensión lectora y comprensión oral duraban 30 minutos. Las pruebas de expresión escrita para los niveles A1 y A2 tenían una duración de 30 minutos y para los niveles B1 y B2 de 45 minutos. A estas pruebas hay que añadir el Cuestionario de contexto con una duración de 45 minutos, de esta forma la duración total de la prueba fue de 120 minutos por cada prueba realizada por un estudiante.



Ejemplo de organización de la prueba y distribución de los tiempos

En España se realizó en inglés y francés y el español se evaluó como segundo idioma en Francia y en Suecia.

Cada país ha expresado sus preferencias en hacerlo en formato papel u ordenador. España ha elegido en formato papel. Desde el consorcio se ha fomentado la utilización del ordenador ya que se creó una herramienta nueva de ordenador especialmente diseñada para estas pruebas lingüísticas.

En el estudio EECL han participado 47.797 alumnos de las 16 entidades. A esta cifra hay que añadirle los alumnos de algunas comunidades autónomas españolas y Bélgica (comunidad flamenca, centros de Bruselas), que ampliaron el tamaño de la muestra para obtener datos representativos propios, llegando la muestra total a unos 53.000 alumnos.

En España se ha tenido en cuenta que hubiera representación de los centros de todas las comunidades autónomas tanto de titularidad pública como privada. En la muestra estatal (sin ampliaciones) de España la prueba de inglés se realizó en 78 centros y la de francés en 82. El método de muestreo fue aleatorio para que la muestra fuera representativa y se realizó en dos etapas: en primer lugar se seleccionaron los centros escolares, y posteriormente, dentro de estos centros, 25 alumnos al azar entre los que cumplían los requisitos establecidos. Las comunidades autónomas que ampliaron muestra en España fueron Andalucía y Canarias en ambas lenguas y la Comunidad Foral de Navarra, que amplió la muestra de inglés. La ampliación consistió en alcanzar un número de 50 centros en cada una de estas tres comunidades.

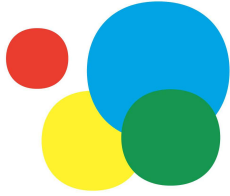
El Indicador de Competencia Lingüística pretende llegar a ser un proyecto con continuidad que se realice cada cuatro/cinco años.

2. Fases del proyecto

Pasaremos a continuación a exponer las fases del proyecto en cuanto al desarrollo de las pruebas lingüísticas. Para evitar la confusión en la interpretación de los niveles del Marco por parte de los profesores al considerar qué nivel tienen sus estudiantes en relación al Marco, se realizó un prueba de diagnóstico con 15 ítems, entre los cuales se han incluido ítems ancla, todo ello con el fin de poder clasificar a los estudiantes en el nivel que les correspondía para realizar las pruebas de rendimiento.

Se llevaron a cabo tres experimentaciones:

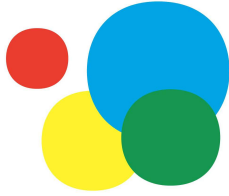
- La primera para definir el tipo de tareas que elegiríamos.



- La segunda en Europa con estudiantes de 15 a 17 años para calibrar los ítems y a partir del análisis psicométrico decidir qué ítems eran válidos y cuáles había que cambiar. Esta experimentación para las pruebas de español se realizó en 12 países europeos, hubo candidatos de Bulgaria, Polonia, Rumania, donde hay un gran interés por el español, pero que no serían objeto de la evaluación final ya que no se considera segunda lengua, probablemente debido a la falta de profesores.
- La tercera, la prueba de campo la llevaron a cabo los centros de coordinación evaluadores designados por los ministerios de educación de cada país donde iba a tener lugar el estudio final con los estudiantes meta.

Una de las mayores dificultades del proyecto fue la equiparación conjunta de los niveles de los cinco idiomas al MCERL, hasta ahora todos los intentos de vinculación han sido en un solo idioma. Pero este proyecto ha conseguido que se haga en los cinco idiomas. El primer requisito era que las pruebas fueran comparables entre sí y se relacionaran con validez con el MCERL. Para ello se ha seguido el mismo procedimiento de actuación en:

- Las mismas especificaciones para todas las pruebas en todos los idiomas
- Cada equipo de evaluación de cada idioma revisó las pruebas en otros tres idiomas, además del suyo. Es decir, el español además de revisar las pruebas de español, hizo la revisión del francés, italiano y alemán. Y las de español a su vez las revisaron otros tres idiomas.
- Para la creación de los ítems se siguió el modelo socio-cognitivo del uso del lenguaje que se basó en el modelo de uso y aprendizaje del MCERL, el cual identifica dos dimensiones: la dimensión social de la lengua en uso y la dimensión cognitiva de la lengua como un conjunto de competencias, habilidades y conocimientos en desarrollo. Estas dimensiones se utilizaron a la hora de definir las habilidades que debían evaluarse en cada nivel de competencia. Para que el constructo resultante pudiera aplicarse de manera comparable entre las lenguas, cada habilidad evaluada se vinculó a un tipo específico de tarea. En el caso de las pruebas de comprensión lectora y comprensión oral se utilizaron tareas con ítems de respuesta cerrada para facilitar su corrección y en las pruebas de expresión escrita las tareas propuestas fueron de respuesta abierta
- El modelo del MCERL se basa en que las actividades lingüísticas tienen lugar en contextos sociales; los usuarios/estudiantes del idioma recurren a sus capacidades cognitivas para llevar a cabo las diferentes actividades lingüísticas en esos contextos. El aprendizaje tiene lugar cuando el estudiante supervisa su actuación al realizar la tarea con mayor o menor éxito.
- Para elaborar los ítems se utilizó una metodología de trabajo basada en la colaboración entre las diferentes lenguas con el fin de garantizar que las pruebas resultantes en los cinco idiomas vincularan el rendimiento al MCERL de forma comparable. Por ejemplo, se decidió que las tareas de expresión escrita de todos los niveles y las de comprensión lectora y oral de los niveles A1 y A2 fueran iguales en todas las lenguas, aunque adaptadas al contexto particular de la lengua evaluada.
- Para garantizar que los ítems utilizados en el estudio principal fueran apropiados para los propósitos del estudio y del nivel de calidad requerido, se elaboraron y experimentaron un gran número de ellos durante todo el proceso. Se elaboraron más de 500 tareas (unos 2.200 ítems), que fueron



experimentadas en las fases pre-piloto y piloto del estudio. Solo los mejores ítems (143 tareas y 635 ítems) fueron finalmente utilizados en las cinco lenguas en el estudio principal.

- Además para facilitar tanto la labor de profesores como de estudiantes al realizar las pruebas de rendimiento, se elaboraron materiales de familiarización con el formato de las pruebas que se entregaron a los centros seleccionados dos meses antes de la prueba. El objetivo de estos materiales era asegurar que los alumnos que iban a ser evaluados comprendían bien lo que tenían que hacer en cada tipo de tarea y que de esta manera el formato de las pruebas no fuera un problema que pudiera influir negativamente a la hora de demostrar su competencia lingüística. Una vez analizados los datos del estudio principal se establecieron los estándares del estudio con respecto al MCERL y los puntos de corte entre los diferentes niveles. Para ello se siguieron los procedimientos descritos en el “Manual para vincular exámenes al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas” (Consejo de Europa 2008).

3. Corrección de la expresión escrita

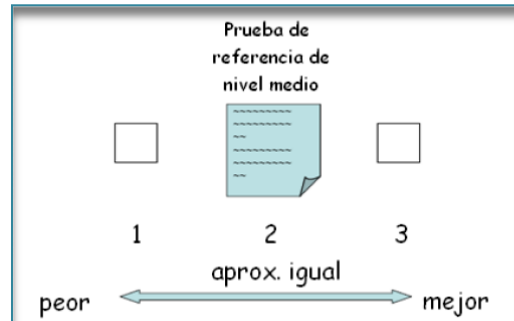
Las pruebas receptivas, comprensión oral y escrita se corrigieron por lectora óptica pero para la expresión escrita, al tratarse de tareas de respuesta abierta, la corrección de las mismas suponía un reto ya que toda corrección está sujeta a subjetividad.

Para lograr la máxima objetividad y alcanzar homogeneidad entre todos los correctores el consorcio SurveyLang presentó un nuevo método de corrección ideado específicamente para este estudio que incorporó como novedad la corrección a partir de modelos de muestras de lengua. Se realizó de esta manera para unificar criterios entre todos los profesores y facilitar el proceso de corrección.

En lugar de pedir a los correctores que realizaran juicios absolutos sobre el nivel del MCER de un alumno, se decidió utilizar un juicio comparativo. La tarea del corrector era comparar la producción del alumno con muestras de lengua elegidas como modelo de referencia. Se trataba de determinar si la producción de un alumno era aproximadamente igual, mejor o peor que el modelo de referencia respecto a dos criterios: *comunicación* y *lenguaje*. En el criterio denominado *comunicación* debía tenerse en cuenta cuántos de los puntos de contenido exigidos por la tarea habían sido cubiertos por el alumno y si estaban lo suficientemente desarrollados. También si el registro era el adecuado. El criterio denominado *lenguaje* valoraba si el vocabulario, organización lingüística y precisión eran los adecuados para la tarea. En este criterio debían tenerse en cuenta aspectos como el vocabulario, coherencia y cohesión.

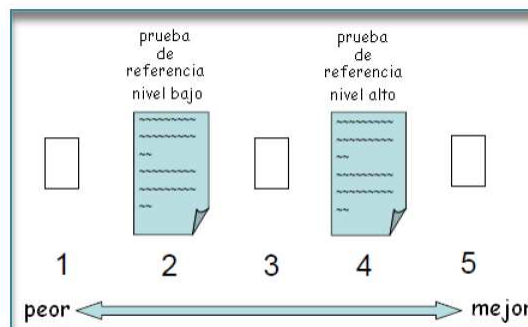
La corrección de la expresión escrita se realizó en cada país y en la cual colaboraron los profesores de lengua de cada idioma evaluado. Para poder implementar con éxito este método de corrección se realizaron varios cursos de formación con los representantes nacionales de evaluación, que a su vez se encargaron de la formación de los profesores en cada país en el que se realizaron las pruebas de rendimiento.

Para los niveles A1 y A2 se utilizó una escala del 1 al 3. Los correctores tenían que comparar las producciones de los alumnos con una muestra de lengua tomada como referencia y utilizar una puntuación del 1 al 3. Y de esta manera determinar si cada una de las producciones de los estudiantes era mejor, igual o peor que el modelo de referencia teniendo en cuenta los dos criterios de evaluación; Comunicación y corrección lingüística. Se le adjudica un 1 si es peor que el modelo de ejemplo, un 2 para la que es igual y 3 para la que es mejor que el modelo.



Corrección de las tareas de nivel A1-A2

En el caso de los niveles B1 y B2, la escala sería del 1 al 5, y las producciones se comparan con dos pruebas de referencia, una para el nivel más alto y otra de nivel más bajo.



Corrección de las tareas de nivel B1-B2

4. Desarrollo de cuestionarios

A menudo, las competencias lingüísticas dependen de factores tanto ajenos al sistema educativo (por ejemplo, las lenguas de los programas de televisión y el entorno familiar) como propios de él (como pueda ser la experiencia del profesor, o el número total de horas de clases de lengua extranjera, etc.) por lo tanto, las pruebas de idioma deben complementarse con Cuestionarios dirigidos a los profesores y a los alumnos a fin de recabar información contextual.

Los estudios nacionales e internacionales sobre evaluación ponen de manifiesto la relación entre el nivel de rendimiento alcanzado por el alumnado con el estatus social, económico y cultural de sus familias (Heckman, J., 2006). La relación entre este estatus y el rendimiento del alumnado se puede interpretar como una medida, entre otras posibles, de la equidad del sistema educativo.

La base de datos del estudio EECL incluye un Índice Socioeconómico y Cultural (ESCS) elaborado por el Consorcio SurveyLang de forma similar al método empleado en el estudio PISA. Este índice ESCS resume diversa información sobre el contexto social y familiar del alumnado aportada por los alumnos de la muestra en los Cuestionarios.



Hay cuatro Cuestionarios contextuales específicamente diseñados para la Encuesta Europea de Competencia Lingüística:

- El primero es el Cuestionario del estudiante, que debe ser completado por los estudiantes que hacen también una prueba de lengua.
- el segundo Cuestionario va dirigido a los profesores de lengua;
- el tercer Cuestionario es para los directores de las escuelas,
- y el cuarto para los Coordinadores de la Investigación Nacional que deben completar un Cuestionario para el país.

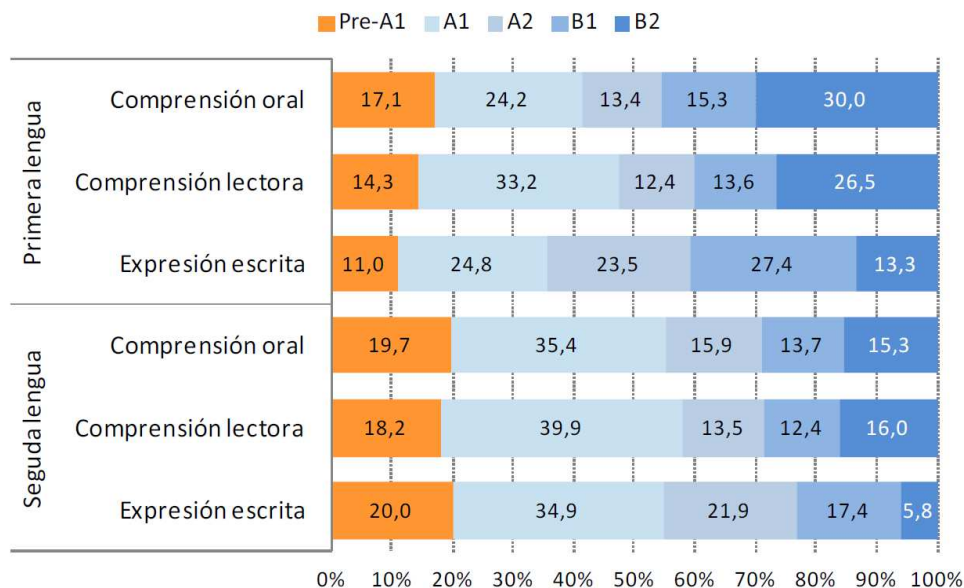
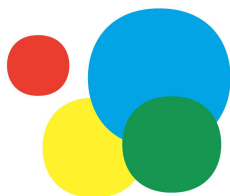
Los Cuestionarios ofrecen información contextual adicional que complementará el análisis de las pruebas de dominio lingüístico. Los Cuestionarios se centrarán en los aspectos de política educativa, política lingüística o en los métodos de enseñanza de lenguas que varían de una región a otra o de un país a otro. Esto contribuirá a identificar las áreas de “buena práctica” en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Con estos Cuestionarios se pretende obtener información acerca de la relación que guarda el dominio lingüístico con diversas variables demográficas, sociales, económicas y educativas.

Para ello se tienen en cuenta factores como el nivel de estudios del padre y de la madre. Se toma como valor el nivel de estudios más alto entre los dos progenitores, expresado como años de educación formal. Además de los recursos domésticos, tales como mesa de estudio, habitación propia, lugar tranquilo para estudiar, libros de consulta, ordenador, diccionario, conexión a internet, etc.

5. Resultados de la encuesta

A continuación se muestran los resultados obtenidos para la primera y segunda lengua evaluada. Se recogen porcentajes de alumnos que alcanzaron los distintos niveles de pre-A1 a B2. En el caso de España aparecen también los de las tres Comunidades autónomas que ampliaron muestra, Andalucía, Comunidad Foral de Navarra y Canarias.



Porcentaje global de alumnos en los distintos niveles del MCERL en la primera y la segunda lengua

5.1 Resultados de la primera lengua

Los resultados obtenidos en la primera lengua son globalmente mejores que en la segunda, hay un mayor porcentaje de alumnos en los niveles B e inferiores en Pre-A1. Esto va en consonancia con la organización que tienen los sistemas educativos para el estudio de las lenguas extranjeras, ya que en general la segunda lengua se introduce con posterioridad a la primera y suele tener menor carga lectiva.

Para la gran mayoría de los países la primera lengua evaluada era el inglés. Este hecho pone de manifiesto el predominio del inglés en Europa y la importancia que las entidades otorgan a su aprendizaje. Además, las respuestas de los estudiantes a los Cuestionarios de contexto reflejan el interés por esta lengua, ya que reconocen su utilidad y muestran un alto grado de exposición y uso en la vida cotidiana a esta lengua.

De entre 14 países, los resultados de España se sitúan por encima de los de Francia e Inglaterra, y son similares a los de Polonia y Portugal. Malta, Suecia, Holanda, y Estonia obtienen muy buenos resultados, con más del 50% de alumnos en los niveles B en las tres destrezas. España obtiene sus mejores resultados relativos en comprensión lectora y los peores en comprensión oral. En la muestra española evaluada en Inglés, aproximadamente un 65% de los alumnos estaban escolarizados en centros de titularidad pública y el 35% restante en centros de titularidad privada, tanto concertados como privados. El porcentaje de los alumnos que asisten a centros públicos es algo menor en la muestra de francés (57%).

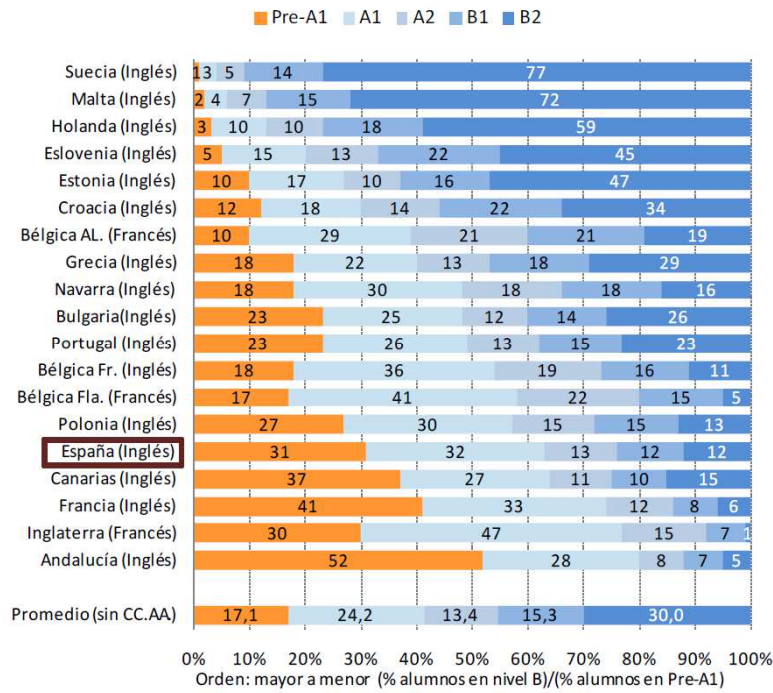
Entre las medias obtenidas por alumnos de centros públicos y privados se observa que:

- En inglés las diferencias son significativas a favor de los centros privados en las tres destrezas, tanto en España como en las comunidades autónomas.
- En comprensión lectora y en expresión escrita España consigue unos buenos resultados relativos. En estas dos destrezas se obtiene un porcentaje superior al 50% entre los niveles A2 y B1-B2, que es el punto de referencia que la Unión Europea quiere marcar como objetivo para la segunda lengua. En

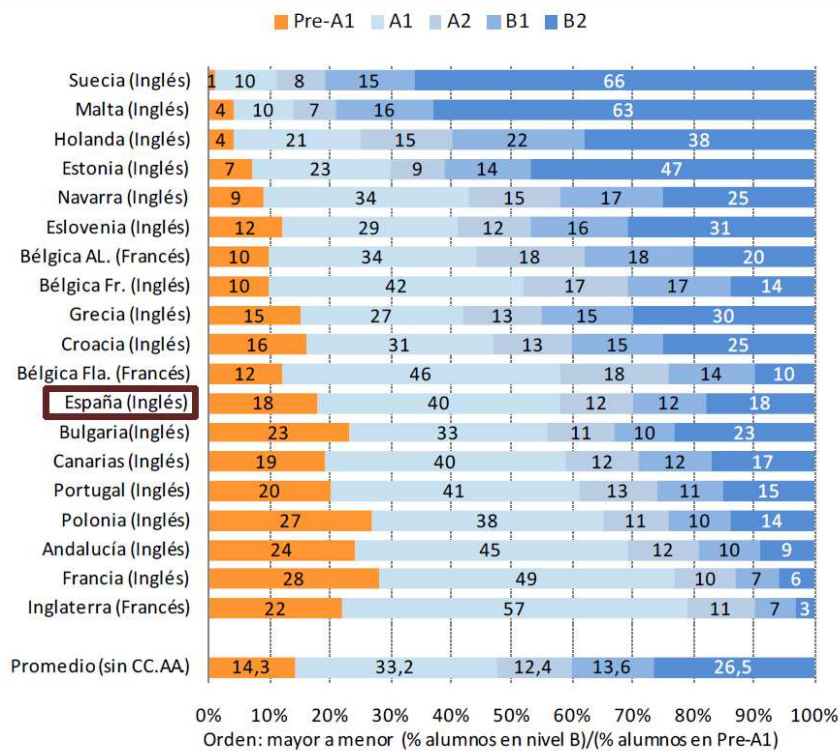
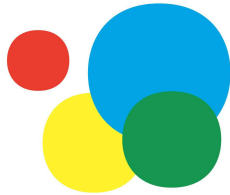


comprensión oral este porcentaje es del 36%, mostrando una vez más que es en esta destreza donde habrá que realizar un mayor esfuerzo de mejora.

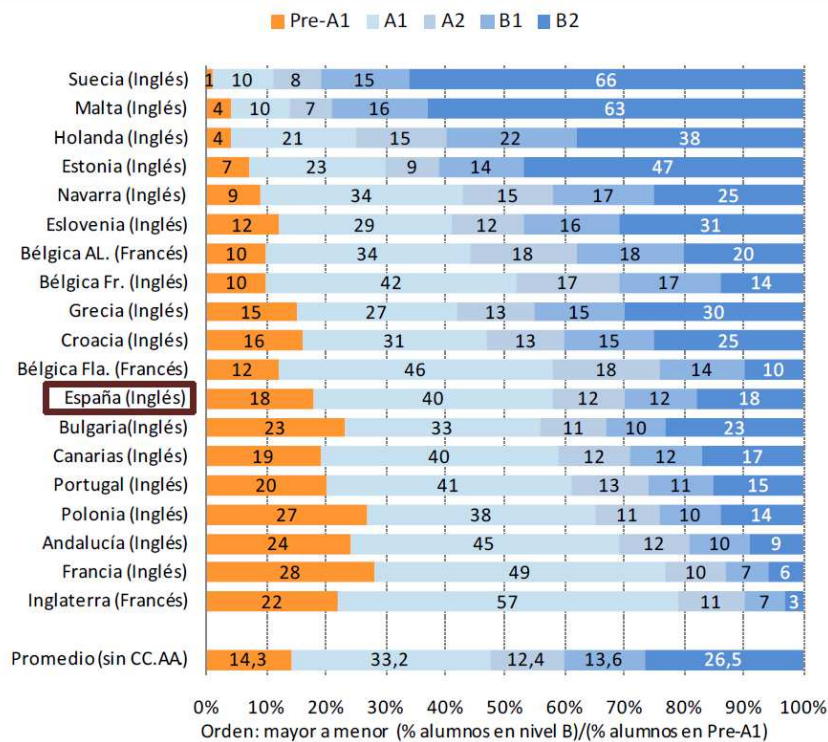
A continuación se muestran los gráficos de las tres destrezas evaluadas:



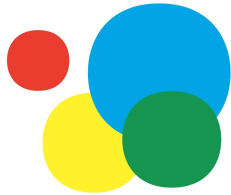
Distribución por niveles del MCERL en la primera lengua evaluada. Comprensión oral



Distribución por niveles del MCERL en la primera lengua evaluada. Comprensión lectora



Distribución por niveles del MCERL en la primera lengua evaluada. Expresión escrita

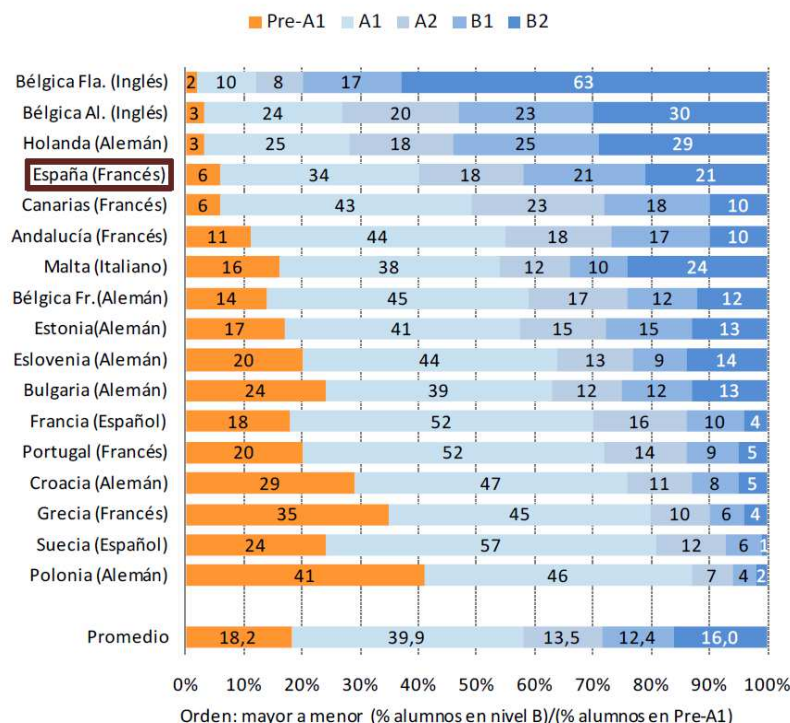


5.2 Resultados segunda lengua

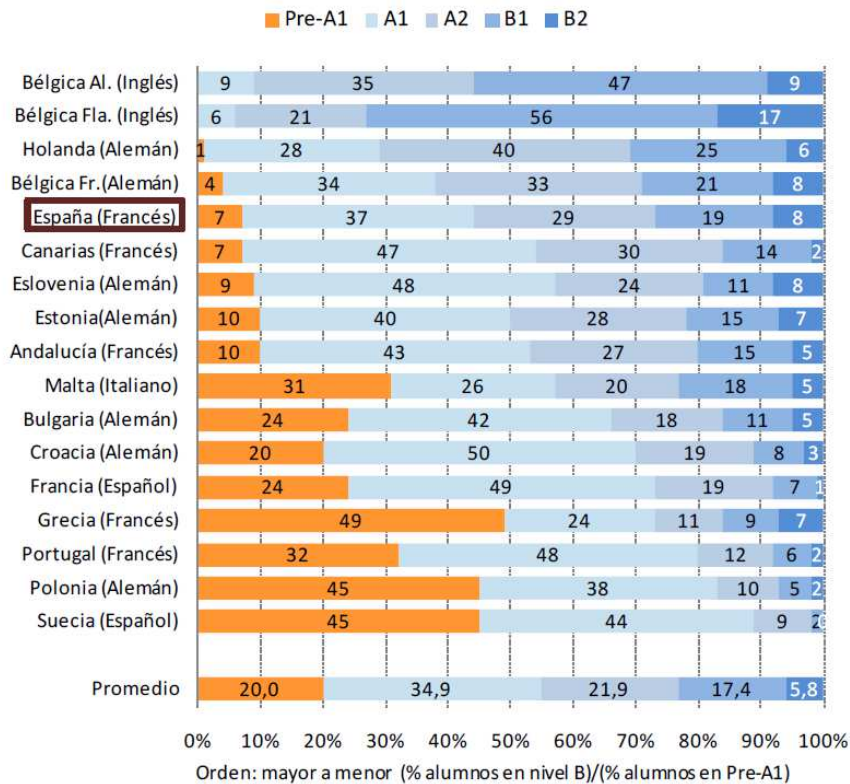
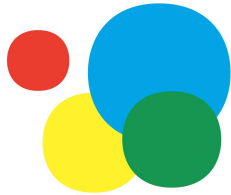
Contrariamente a la tónica general, en España se obtienen mejores resultados en la segunda lengua que en la primera. En análisis posteriores al estudio realizados en España se apuntan varias razones que pueden explicar estos resultados. Entre otros motivos puede influir la proximidad lingüística, y el hecho de que la asignatura sea optativa, por lo cual ya existe una previa selección del alumnado ya que solo aquellos estudiantes más competentes cursan francés. También se ha mencionado como posible razón la mejor preparación del profesorado, ya que en los años 1960 y 1970 el francés era la primera lengua de estudio.

El nivel de competencia global en la segunda lengua es inferior al de la primera. Los porcentajes de alumnos en los niveles B son muy inferiores a los promedios obtenidos para la primera lengua, y los de niveles Pre-A1 y A1 superiores. La mayoría de entidades obtienen peores resultados en la segunda lengua que en la primera. En este sentido destaca el caso de Suecia, que obtiene uno de los mejores resultados en la primera lengua evaluada (Inglés), y de los peores en la segunda lengua (Español). España, Grecia y Portugal fueron las únicas entidades que eligieron francés como segunda lengua y dentro de ellas España es la que obtiene los mejores resultados.

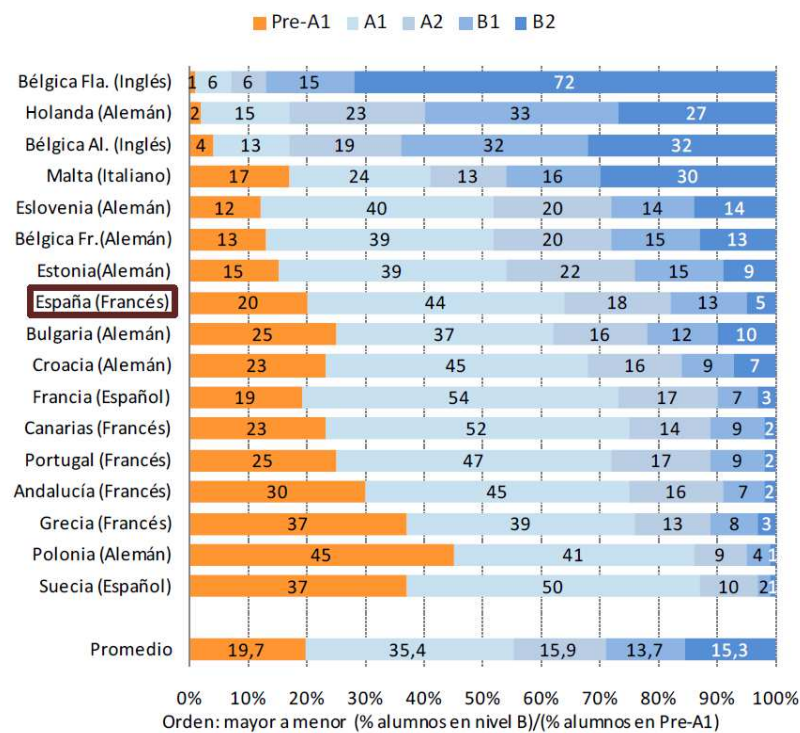
Como ya hemos visto España obtiene mejores resultados en la segunda lengua que en la primera, alcanzando una posición notable en esta segunda lengua. De entre 13 países, tan sólo superan a España Bélgica y Países Bajos y está a un nivel similar al de Malta. En la muestra española las diferencias no son estadísticamente significativas en cuanto a los centros públicos o privados. Sin embargo, en Andalucía la ventaja es a favor de los centros públicos y en Canarias a favor de los privados.



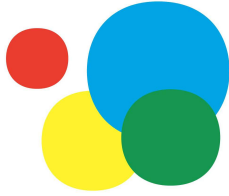
Distribución por niveles del MCERL en la segunda lengua evaluada. Comprensión lectora



Distribución por niveles del MCERL en la segunda lengua evaluada. Expresión escrita



Distribución por niveles del MCERL en la segunda lengua evaluada. Comprensión oral



6. Conclusiones

Los estudios nacionales e internacionales sobre evaluación ponen de manifiesto la relación entre el nivel de rendimiento alcanzado por el alumnado con el estatus social, económico y cultural de sus familias. La relación entre este estatus y el rendimiento del alumnado se puede interpretar como una medida, entre otras posibles, de la equidad del sistema educativo.

Los resultados obtenidos reflejan que en España se necesita mejorar el nivel de competencia en lenguas extranjeras de los alumnos, especialmente en inglés.

Analizando los niveles de rendimiento por destrezas, los peores resultados se obtienen en comprensión oral, lo que hace necesario un mayor esfuerzo en llevar a cabo acciones que favorezcan la adquisición de esta destreza. En definitiva el Estudio sobre Competencia lingüística pretende ser una herramienta utilizada por los gobiernos de cada país para llevar a cabo las mejoras necesarias en las políticas educativas para la enseñanza de idiomas para lo cual quiere:

- Constituir un referente como plataforma de evaluación.
 - Proporcionar información acerca de la relación que guarda el dominio lingüístico con diversas variables demográficas, sociales, económicas y educativas.
- Llegar a ser una herramienta fundamental para los gobiernos europeos a la hora de diseñar sus políticas de aprendizaje de lenguas.
- Asesorar tanto en el diseño de metodologías para la enseñanza, aprendizaje y evaluación como en la integración del MCER en la política europea de enseñanza de segundas lenguas.
 - Formar parte del objetivo de la Comisión Europea de "mejorar el dominio de las competencias lingüísticas básicas en Europa" y "establecer un indicador de competencia lingüística".

BIBLIOGRAFÍA

- ALTE PROJECT (2005): *The item writers guideline Project*. <http://www.alte.org/projects/writer.php>
- CONSORCIO SURVEYLANG (2008). <http://www.SurveyLang.org/es/>
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *The Common European Framework of Reference for languages (CEFR)*
- COUNCIL OF EUROPE (2011): *Manual for Language Test Development and Examining*.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011_EN.pdf
- EL PAÍS, (2012). http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/06/21/actualidad/1340306566_865386.html
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN. Madrid (2012). <http://bit.ly/1gBrI09>
- LANGUAGE POLICY DIVISION (2009). *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. <http://bit.ly/IZAfur>



GRAMÁTICA DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

Julio Borrego Nieto (coord.)

Lorena Domínguez García

Sheila Lucas Lastra

Álvaro Recio Diego

Carmela Tomé Cornejo

Universidad de Salamanca

1. Introducción

Independientemente de cómo se enseñe, se presente o se ejercite, la gramática es un componente fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua. Los profesores de español, o aquellos que pretendan serlo, deberán conocer cuáles son las reglas que nos permiten, a través de la combinación de palabras, construir secuencias, más o menos extensas, que resulten admisibles en español y logren transmitir el sentido adecuado.

La *Gramática de referencia para la enseñanza de español* pretende describir, de una manera explícita, sistemática, y con la mayor claridad y exhaustividad posibles, las reglas que rigen en español la combinación de oraciones, las interpretaciones posibles de estas combinaciones y las partículas que ayudan a inducir las en cada caso. A continuación, presentamos brevemente las principales características de esta obra.

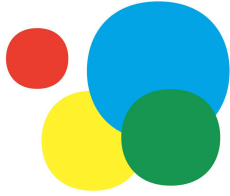
2. A quién se dirige y cómo se organiza

A diferencia de los manuales *Español ELElab*, este libro no está pensado para el uso en el aula, sino que se plantea como una obra de consulta para los docentes, para quienes se están formando como futuros profesores de español (como lengua extranjera, pero también como lengua materna) y para los alumnos de niveles avanzados y superiores que deseen ampliar las explicaciones gramaticales de los manuales.

El hilo conductor de la obra es la combinación de oraciones, uno de los temas que más problemas suscitan en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera y uno de los que menos exhaustivamente se han tratado en otras gramáticas.

Los dieciséis capítulos que componen el libro se organizan en tres bloques:

- un bloque introductorio, formado por dos capítulos en los que se explican los usos de las formas verbales, tanto de indicativo como de subjuntivo;
- un bloque central, compuesto por doce capítulos dedicados a las principales construcciones complejas del español: las sustantivas, las relativas, las causales, las finales, etc.;



- un bloque final, con dos capítulos en los que se abordan relaciones puramente discursivas o que se encuentran a medio camino entre la oración y el discurso.

En esencia, el grueso del libro se corresponde con lo que tradicionalmente se ha denominado “coordinación” y “subordinación”. No obstante, el foco de interés no es en ningún momento el estatuto sintáctico de esas oraciones, sino los contenidos que transmiten y la forma en que se usan. Por este motivo, a diferencia de otras gramáticas, como la *Gramática española por niveles* de Martí Sánchez *et al.* (2008)¹², en esta no se distingue entre nexos subordinantes o coordinantes, por ejemplo, ni tampoco se parte de las formas para llegar al valor, es decir, no se presenta *que* y se distingue entre *que* conjunción completiva y *que* conjunción comparativa, sino que las formas se consideran en relación con su función comunicativa. De este modo, lo que se selecciona de las “consecutivas” es que sirven para hablar de las consecuencias de las cosas, sin tener en cuenta si son coordinadas o subordinadas, si los introductores son conjunciones o partículas discursivas, o qué funciones desempeñan dentro de su oración.

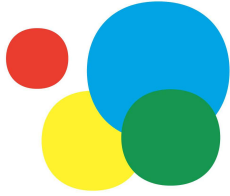
Desde esta perspectiva puede comprenderse la inclusión de ciertos temas, como la explicación de los tiempos verbales, que desde un punto de vista puramente formal estarían más relacionados con el ámbito de la oración simple. En efecto, combinar oraciones no es sino combinar construcciones tejidas en torno a un verbo, y difícilmente podrán producirse combinaciones admisibles si se desconoce qué significan y cómo se emplean esas formas.

3. Cómo se estructura cada capítulo

Todos los capítulos se abren con una presentación, en un tono ligero, del tema que se va a tratar, a partir, por lo general, de un texto, una viñeta, una selección de ejemplos, etc. A continuación se desarrolla la explicación gramatical propiamente dicha: en primer lugar, se presentan las estructuras (cómo se construyen), se explican sus valores (para qué se utilizan), los nexos fundamentales (cuya información se organiza a su vez en función de para qué se usan, cómo se usan y cuándo se usan) y finalmente se trata el funcionamiento del modo en esas estructuras concretas.

Para facilitar la localización de la información, en los márgenes puede seguirse el contenido de los párrafos a través de ladillos que lo resumen, y en el propio texto se destacan los distintos tipos de información. Se distingue tipográficamente entre la información esencial, la de ampliación y las explicaciones sobre aquellos puntos que podrían resultar de algún modo problemáticos.

¹²Martí Sánchez, M. *et al.* (2008): *Gramática española por niveles*, Madrid: Edinumen. La sección 3 del capítulo 19 (pp. 825-869) está dedicada a la explicación de los “principales conectores subordinantes y sus valores”. Así pues, desde el índice, observamos que el estudio de la partícula *que*, por ejemplo, se organiza a partir del tipo de construcciones que encabeza: *que* conjunción completiva, *que* comparativo, otros valores de la conjunción *que*, etc.



Además, al final de cada sección aparece una tabla en la que se resumen las ideas fundamentales y al final de cada capítulo se incluye una breve recapitulación en la que se recogen de modo esquemático los contenidos principales para facilitar su repaso.

4. Cómo se plantean las explicaciones

En las explicaciones se han tratado de abordar únicamente aquellas cuestiones que repercuten directamente en el uso y se ha intentado conjugar la exhaustividad y el rigor científico con un tono lo más pedagógico y didáctico posible.

4.1. Exhaustividad y rigor científico

En ocasiones, con el fin de facilitar la comprensión de las reglas, algunas gramáticas las simplifican en exceso, de manera que no llegan a abarcar todos los casos posibles. Por ejemplo, en la explicación de los nexos causales que ofrece la *Gramática de uso del español* (Aragónés y Palencia, 2009: 246)¹³, únicamente se dice que en su mayoría van seguidos de indicativo, que *como* va siempre al inicio de la frase, que *porque* suele ir en el medio y que *ya que* y *puesto que* pueden ir al inicio o en el medio. No se contempla, entre otras cosas, que en una causal como *No voy porque me apetezca* puede aparecer el subjuntivo o que en el ejemplo que proponen para *ya que* en posición inicial, *Ya que estás aquí, ¿por qué no me ayudas?*, resultaría raro decir *Como estás aquí, ¿por qué no me ayudas?*

En la *Gramática de referencia para la enseñanza de español*, además de atenderse a la aparición del subjuntivo cuando la causa se niega o se cuestiona, se tratan también las diferencias de *como* y *ya que* o *puesto que* cuando van en posición inicial. Así, se explica que *como* introduce una situación que explica o justifica razonablemente el hecho que se expresa a continuación, pues este hecho resulta lógico o esperable en las circunstancias que se acaban de describir. De esta forma, en *COMO era de noche, la oficina estaba vacía*, la secuencia subrayada presenta una circunstancia (era de noche) que permite entender (y aceptar) que no hubiera nadie en la oficina, pues al ser de noche es esperable que las oficinas estén vacías.

En cambio, con *ya que* lo que se expresa es una circunstancia conocida que favorece el efecto del que se informa, que no puede ser una simple descripción del tipo de las de *como*, sino que suele tratarse de una petición, un consejo, una orden, etc. Así, el ejemplo anterior (*Ya que estás aquí, ¿por qué no me ayudas?*) podría parafrasearse por 'aprovecho la circunstancia de que estás aquí para pedirte que me ayudes'. En estos casos, no resulta natural usar *como*, o, lo que es lo mismo, los nexos no son intercambiables.

Además, se incluyen en esta gramática otros datos que no aparecen, al menos no sistemáticamente, en otras obras, y que están relacionados con el contexto o la situación comunicativa. Existen referencias constantes a la actitud del hablante, a su relación con el interlocutor o al registro. Consideramos que, además de la estructura y

¹³ Aragónés, L. y Palencia, R. (2009): *Gramática de uso del español*, Madrid: SM.



del valor de una construcción, importa mucho con quién hablamos, de qué hablamos y dónde estamos. Una frase como *Laurita rehuía a Esteban, pues no soportaba su presencia* no resultaría extraña en una novela con cierto sabor decimonónico, pero sí queda raro decirle a un camarero: *Hoy no quiero tortilla, pues estoy harto de huevos*.

Somos conscientes de que importa también qué español hablamos y, por ello, hemos tratado de incorporar igualmente información sobre la variación geográfica. Sin embargo, debido a la variedad manejada por los autores y en la que se ha gestado la gramática, estos datos no se han incluido de una forma sistemática.

En otros casos, el problema de una explicación gramatical no radica en la falta de exhaustividad, sino en que puede conducir a generalizaciones erróneas. Así, por ejemplo, en muchas obras se define el indicativo como el modo de la realidad y el subjuntivo como el de la irrealidad. En esta gramática, por el contrario, proponemos que no se identifique el indicativo con la certeza y el subjuntivo con la irrealidad o la duda, pues en casos como *Imagina que vives en una isla desierta* el uso del indicativo *vives* no implica que vivir en una isla desierta sea un hecho real: al contrario, se presenta como un hecho imaginado o hipotético (no se puede imaginar algo que ya existe). Y al revés, en *Lamento que el Gobierno sea tan corrupto*, el uso del subjuntivo *sea* no significa que la corrupción del gobierno sea algo irreal (no se puede lamentar algo que no es real).

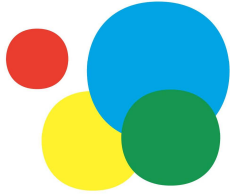
4.2. Tono pedagógico

En todo momento se ha intentado mantener un equilibrio entre la exhaustividad y el rigor, con un tono pedagógico que facilite la lectura y la comprensión de las estructuras presentadas. Al tratar cuestiones gramaticales de especial complejidad, como el uso del artículo ante el relativo *que*, por ejemplo, nos hemos esforzado por no perder este tono didáctico y evitar tecnicismos innecesarios. Véase un fragmento de la explicación que sobre este tema ofrece la *Gramática española por niveles*:

Tampoco tienen antecedente oraciones de relativo como la que figura en el siguiente enunciado: *Lo que me apetece es ir a la playa*. [...] En casos como estos, se considera que el artículo, por su capacidad para sustantivar a los nombres, convierte la oración de relativo en un nombre. La oración de relativo ya no modifica al grupo nominal antecedente. En el ejemplo anterior la oración de relativo convertida en nombre funcionaría como sujeto del verbo es: *Lo que me apetece es ir a la playa* (Martí Sánchez *et al.*, 2008: 426)¹⁴.

En lugar de una larga enumeración de los casos en que aparece el artículo, con términos complicados y conceptos como sustantivación o función sintáctica, en esta obra hemos intentado reducir la explicación a una sencilla regla práctica en la que se presentan simplemente dos contextos en los que el alumno debe usar el artículo ante la forma *que*:

¹⁴Martí Sánchez, M. *et al.* (2008): *Gramática española por niveles*, Madrid: Edinumen.



Contexto	Forma
No aparece el antecedente	
Hay preposición	«Artículo + <i>que</i> »

Algo semejante sucede en esta otra explicación, ahora sobre *cuyo*, tomada del manual *Hablamos español nivel C*:

Una de las palabras más complejas en sus significados y usos es la palabra *cuyo*. Tiene flexión de género y número, marca una referencia anafórica, es decir, un antecedente, pero no concuerda con él. Funciona como una palabra nexiva o conjuntiva pero concuerda, como adyacente, con un elemento de su propia estructura oracional. Es una forma con evidente función gramatical pero tiene además un significado de posesión. (Álvarez Tejedor *et al.*, 2010:117)¹⁵.

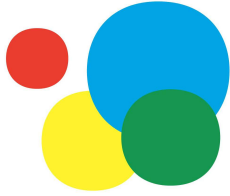
Este libro, que, como la mayoría de manuales, está pensado para el alumno, recurre en esta explicación a términos como *referencia anafórica*, *adyacente* o *función gramatical*, difíciles de entender y poco rentables en un contexto de aprendizaje de una lengua extranjera. En nuestro caso, para explicar el uso de *cuyo*, apuntamos al hecho de que aparece siempre entre dos nombres y recurrimos a las ideas de posesión y pertenencia, poniéndolo en relación con la secuencia *que su*, advirtiendo, eso sí, que esta última no está aceptada en el uso culto.

5. Recapitulación

En definitiva, esta gramática es una obra de consulta para profesores y alumnos de niveles avanzados que buscan una explicación exhaustiva, pero comprensible, del funcionamiento de las principales construcciones del español. Es, asimismo, una obra que sigue las últimas pautas sobre la enseñanza de la gramática en una lengua extranjera, esto es, una obra comunicativa que atiende preferentemente al uso de las estructuras, pero que, además, no pierde en ningún momento de vista las formas.

Con estas características, la *Gramática de referencia para la enseñanza del español* cierra el conjunto de materiales creados dentro del proyecto de franquicias del Campus de Excelencia Internacional *Studii Salamantini* de la Universidad de Salamanca y es el complemento ideal de los manuales *Español ELElab*, cuyas explicaciones gramaticales amplía y completa desde la óptica del docente. Además, esta gramática pretende llenar un hueco en el panorama editorial actual, convirtiéndose en una obra de referencia para todo aquel que se interese por la enseñanza de la gramática del español, principalmente en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, pero no exclusivamente en él.

¹⁵Álvarez Tejedor *et al.* (2010): *Hablamos español nivel C*, León: Everest.



**UTILIDAD DE LOS MARCADORES SOCIALES EN LA INVESTIGACIÓN
LINGÜÍSTICA Y EN LA ENSEÑANZA DEL ELE
(O CÓMO MANEJAR MATERIALES EN LÍNEA SIN MORIR INFOXICADO)**

Mar Cruz Piñol

Universitat de Barcelona

RESUMEN:

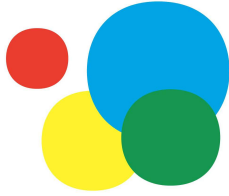
En la enseñanza de lenguas y en la investigación lingüística, como en todas las actividades académicas, hoy en día resulta imprescindible localizar, organizar y compartir materiales en línea, una actividad que se puede llegar a convertir en un obstáculo metodológico y una pérdida de tiempo. Esta “sobrecarga informativa” se puede gestionar con la ayuda de unas aplicaciones denominadas *gestores de marcadores sociales*, cuyos orígenes, tipos y usos se analizan en este trabajo, siempre a partir de la experiencia de la autora en clases de ELE, de grado y de máster.

1. ¿Sobrecarga informativa?

Empecé a interesarme por los marcadores sociales tras observar el método de trabajo de mis alumnos, especialmente cuando imparto clases en aulas de ordenadores. Veo que, cada vez más, viven inmersos en la multitarea y por sus ojos circula la información con una rapidez que hace tan solo diez años no habríamos sido capaces de imaginar. Pero al mismo tiempo ocurre con frecuencia que lo realmente relevante desde el punto de vista del aprendizaje (o de la enseñanza, cada uno desde su perspectiva) se pierde en una marea de datos, difíciles de clasificar, guardar y recuperar.

A finales del siglo XX, los analistas de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), conscientes de este peligro, empezaron a referirse a la *infoxicación*, una cuestión polémica tanto por lo que se refiere al término como al concepto. El término parece que fue empleado por primera vez por Alfons Cornella en 1996, como juego de palabras entre *información* e *intoxicación*, y en 2012 la Fundéu lo reconoció como un neologismo adecuado en español:

Infoxicación es una palabra adecuada en español para referirse a una sobrecarga de información difícil de procesar (...) Dada la extensión de su uso, no es necesario entrecomillarla ni marcarla de ninguna otra manera (...) Como alternativa, puede emplearse la expresión 'sobrecarga informativa' (Fundéu, 2012).

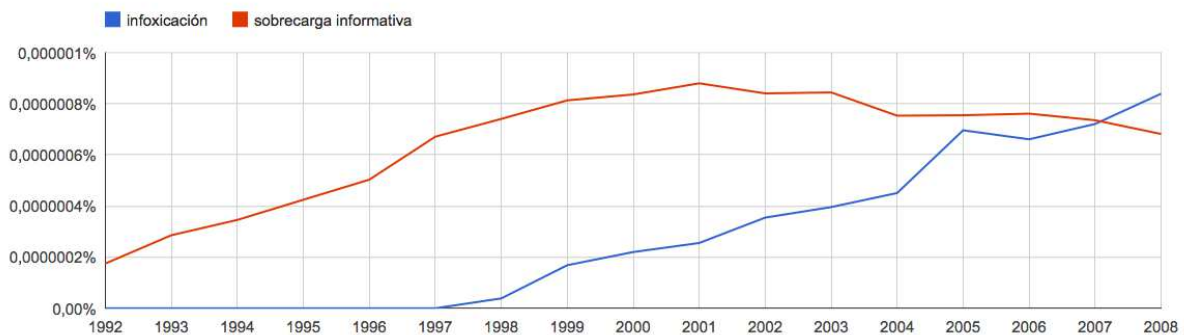


El gráfico siguiente muestra cómo, efectivamente, el término *infoxicación* se comienza a utilizar en libros publicados a partir de 1996 y se va popularizando con los años, pero también pone de manifiesto que la *sobrecarga informativa* ya existía antes:

Google books Ngram Viewer

between 1992 and 2008 from the corpus Spanish

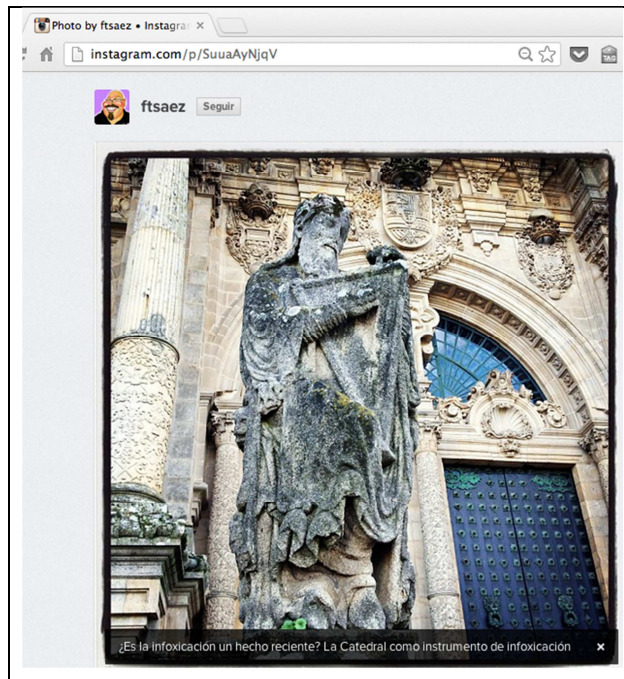
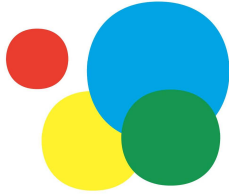
Search lots of books



(Fuente: Google Books Ngram Viewer - <http://books.google.com/ngrams>)

Así pues, dado que la *sobrecarga informativa* ya existía antes de 1992, parece conveniente ir más allá del término y cuestionarse el concepto, como hizo Fernando Trujillo en 2012 con el tuit que se reproduce a continuación:





(Fuente: <http://twitter.com/ftsaez/status/275178612330741762>)

Lo cierto es que la posibilidad de *sobrecarga informativa* ha existido siempre. Somos herederos de la cultura del libro y hemos aprendido a entrar en una biblioteca y no sentirnos desbordados ante la necesidad de leer inmediatamente todos los libros que ahí se conservan ni de memorizar su ubicación. No sentimos angustia porque sabemos que, cuando necesitemos bibliografía impresa sobre un tema, podremos localizar los libros en el catálogo de la biblioteca y en la estantería que les corresponda. Con la información digital tendría que ocurrir algo semejante, de ahí que cada vez más voces insistan en que, ante la infoxación, "la solución es el diseño de instrumentos para reducir el ruido informacional que recibimos" (Iglesia y Monje, 2011).

2. Nuevos entornos de trabajo

Antes de referirnos a estos instrumentos, creemos adecuado contextualizar brevemente el actual método de trabajo académico y escolar. Para ello, nos limitaremos a recordar tres cuestiones.

1. Ya en 1999, José Antonio Millán se refería a la *estación de trabajo* del fin de siglo: un entorno en el que en la mesa, además de los libros de siempre, era imprescindible una conexión a Internet. Y es que las fuentes, tanto de referencia como de análisis, tanto para la investigación como para la formación, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, estaban, cada vez más e inevitablemente, también en la red.
2. Catorce años más tarde, esta *estación de trabajo* recibe la denominación de EPA ("entorno personal de aprendizaje") o PLE ("personal learning environment") y se llama la atención sobre la necesidad de organizarla: "su (del docente) entorno personal de aprendizaje (PLE), entendido como el conjunto de herramientas, servicios, conexiones, etc. que utiliza la persona para aprender, debería incorporar herramientas y estrategias de selección, filtrado y curación de la información" (De Benito, 2013).



3. Una vez asumido que ese es el entorno, hay que desarrollar competencias para sabernos manejar en él. De ahí la atención a las CD (“competencias digitales”) y las CMI (“competencias para manejar la información” digital):

¿Cómo podemos los docentes organizar toda esta información en nuestro beneficio?; y más importante aún, ¿cómo podemos ayudar a nuestros alumnos a identificarla y usarla colaborativamente? Si les enseñamos a buscar, organizar y valorar los recursos de Internet, estaremos potenciando significativamente su competencia digital (IES Las Viñas).

Así pues, los usuarios de la red (incluidos los profesores y los estudiantes) necesitan recursos para manejar la información en línea. Como respuesta a esta necesidad, en los últimos años han surgido sistemas muy precisos para manejar la información digital: los denominados *gestores de marcadores sociales*.

3. Marcadores sociales

Decidir cuál de todos los programas existentes es el más útil no es fácil, pues depende de muchos factores. De entrada, de qué se necesite organizar: si son páginas web que conviene consultar con frecuencia, si se prevé que se van a compartir con compañeros o alumnos, si conviene acceder a ellas desde diferentes lugares y diferentes dispositivos, si son artículos en PDF que después habrá que citar en un trabajo académico, si son textos que se desee leer con calma pero no guardar, si son libros completos, si son vídeos, si son imágenes... Por ejemplo, ante materiales en línea que interese guardar y recuperar, hay dos opciones: guardar el texto o guardar la dirección (el URL). La opción de guardar el texto (por ejemplo, en una carpeta del disco duro del ordenador o en una unidad de memoria portátil), presenta como principal inconveniente que se pierde la posibilidad de ver las actualizaciones que se realicen en esa página (además de la hipertextualidad en línea). Si se guarda el URL (la dirección), hay también de dos posibilidades: copiar el URL (por ejemplo, en un documento de texto o en una hoja de cálculo) o guardarlo en un índice de favoritos. La opción de copiar el URL tiene el inconveniente de que habrá que ir copiando y pegando, que no es poco. Si se emplea un índice de favoritos, hay dos opciones: los índices vinculados a un ordenador en particular o los que trabajan en la nube. La opción de un sistema que solo funcione en un ordenador (por ejemplo, con los favoritos de I.Explorer o de Firefox) presenta un problema obvio: que solo funciona en un terminal, es decir, que si se cambia de ordenador (algo cada vez más frecuente, pues la estación de trabajo es cada vez más ubicua), no se tiene acceso a las páginas favoritas. Si se utiliza un sistema en la nube, hay varias opciones: por una parte, es posible escoger entre los que están vinculados a un navegador y los que funcionan como redes sociales (con diferentes niveles de privacidad); por otra, se puede escoger entre organizar los favoritos con carpetas o con etiquetas. Pues bien, a continuación nos vamos a centrar en sistemas para manejar materiales en línea a partir del URL, en la nube, con etiquetas y con la opción de compartir. Todas estas características son las que reúnen los denominados *marcadores sociales*.

Los *marcadores sociales* son de gran ayuda para los docentes, pues, como destaca Amparo Toral (2011),



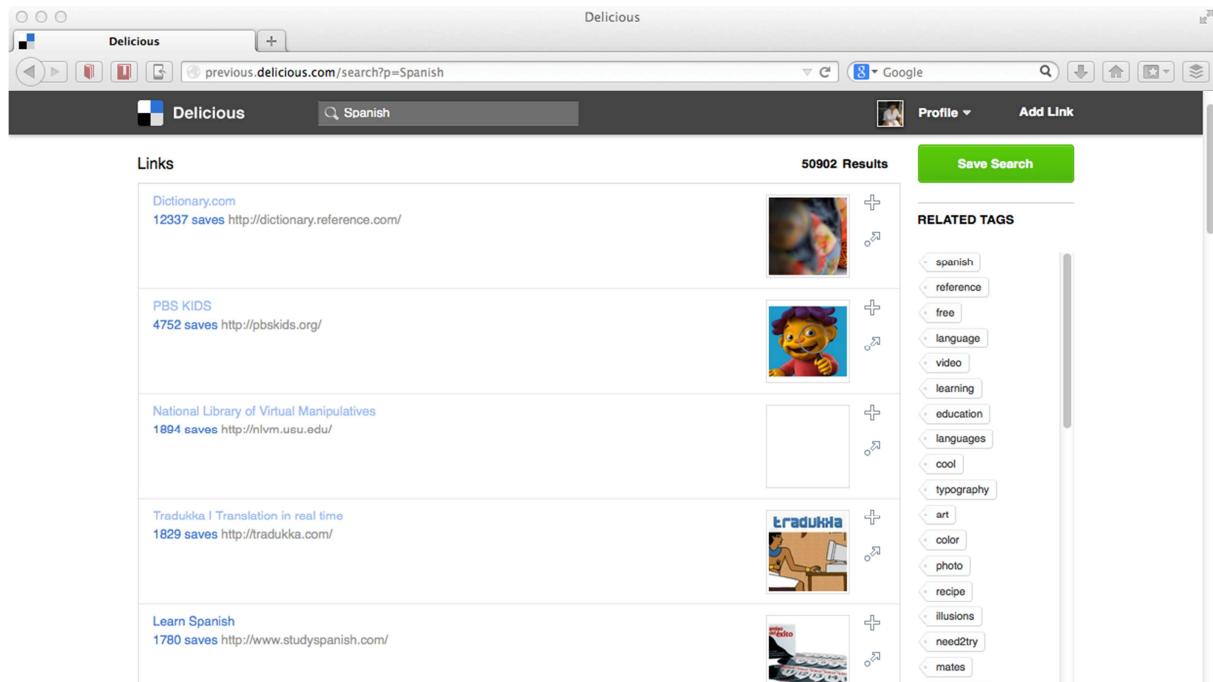
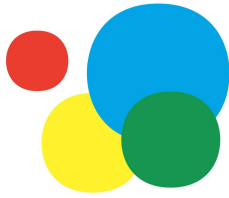
permiten a los profesores localizar, almacenar, etiquetar y anotar recursos de Internet para reutilizarlos desde cualquier ordenador, y compartirlos con la comunidad educativa. Se asemejan a la opción de “favoritos” de nuestros navegadores, pero accesibles desde cualquier ordenador con conexión a Internet y con la posibilidad de poner a disposición de lectores potenciales las páginas que hemos marcado y etiquetado para facilitar su posterior localización.

Asimismo, son muy útiles para trabajar con los alumnos la CMI a la que nos referíamos más arriba: "son ideales para recopilar información cuando los estudiantes realizan investigaciones en las que deben desarrollar su Competencia para Manejar Información (CMI)" (López y Figueroa, 2011).

Por otra parte, los *marcadores sociales* sirven también para localizar información relevante, con lo que se convierten en una alternativa a los *buscadores*:

Si usamos marcadores sociales para buscar recursos, los resultados tendrán su origen en la colaboración humana. Los recursos que encontremos serán de más utilidad porque dependerán de las valoraciones y recomendaciones de otras personas (folksonomía), no de un ranking de popularidad hecho por una máquina (IES Las Viñas).

Así, un ejemplo de cómo los gestores de marcadores sociales proporcionan información sobre la popularidad de una página sería la búsqueda de “Spanish” en las selecciones realizadas por la comunidad de usuarios de un gestor de marcadores sociales, por ejemplo, Delicious. En la captura de pantalla siguiente se pueden ver los cinco primeros resultados de esta búsqueda, por orden de popularidad en dicha comunidad. Destaca, a mucha distancia de la página que le sigue en popularidad, la de *Diccionarios.com* (escogida por 12.337 usuarios de Delicious), lo que nos indicaría que esta web es muy popular, no a partir de los datos proporcionados por Google sino a partir de una selección realizada por humanos. Con todo, hay que tener en cuenta también que la comunidad de usuarios de un determinado gestor de marcadores sociales (como es el caso de Delicious) no es representativo de todos los usuarios de Internet ni, mucho menos, de toda la sociedad.



(Fuente: <http://previous.delicious.com/search?p=Spanish>)

3.1. Entre las folcsonomías y la curación de contenidos

Conviene saber que los marcadores sociales se basan en la *folcsonomía*. Thomas Vander Wall, especialista en “arquitectura de la información”, acuñó este término para referirse a un sistema de etiquetas caracterizado por que: “is the result of personal free tagging of information and objects (anything with a URL) / The tagging is done in a social environment / The value in this external tagging is derived from people using their own vocabulary” (Vander Wal, 2007).

Hay que decir que precisamente esta libertad en las etiquetas es vista por algunos analistas como un inconveniente, pues presenta un cierto peligro de caos o, como mínimo, de falta de homogeneidad. Como enseguida se verá, todo depende de para qué se utilicen los marcadores.

Los marcadores sociales, además, se enmarcan en la actividad denominada *curación de contenidos*. Rogit Bhargava definió esta “nueva profesión” como “someone who continually finds, groups, organizes and shares the best and most relevant content on a specific issue online” (Bhargava, 2009). A partir de ahí, la polémica ha sido importante, tanto en torno al término como al concepto. Por una parte, esta nueva profesión que Bhargava dice descubrir se reivindica como especialidad propia del mundo de la catalogación y la biblioteconomía:

Desde hace cosa de un año algunos han descubierto la gran novedad de que, dada la gran cantidad de información que hay por el mundo, se necesita alguien que se dedique a seleccionarla o filtrarla, y decidieron ponerle el nombre “information curator” o “data



curator". A mi entender nada justifica este nuevo nombre, pues el hecho de que ahora haya internet, webs y blogs no hace cambiar nuestras funciones de toda la vida (Baiget, 2012).

Por otra, también se recuerda la figura del *curador* en la gestión de museos (De Benito, 2013):

Content curator, comisario digital, broker de conocimiento, veilleur, curador, community manager, social manager, e-moderador..., incorporando matices diversos. El término de *curator* tampoco es nuevo. Procede del mundo del arte, donde se traduce como comisario, y del de los museos, donde se define como conservador o curador (Freire, 2008). (...) actualmente se está utilizando mayoritariamente para el campo empresarial y marketing (...).

Por lo que al término se refiere, la Fundéu recomienda emplear *responsable de contenidos* en lugar de *curador*, aunque lo cierto es que parece haber un cierto matiz de especialización, pues "los content curators están más relacionados con la comunicación y el marketing 2.0 que con la gestión de la información" (Martínez, 2012).

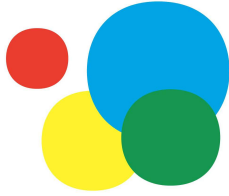
3.2. Cuatro ejemplos de gestores de marcadores sociales

Así pues, el interés por la *folcsonomía* y por el filtrado (esto último, con diferentes fines, que van del *marketing* a la educación) está en el origen de una serie de programas que sirven para guardar y clasificar las páginas web. Los hay a decenas¹⁶ y aquí nos vamos a referir solo a cuatro de los más conocidos: *Delicious*, *Mr. Wong*, *Diigo* y *Scoop.it*.

3.2.1. Delicious

Comenzamos refiriéndonos a Delicious por ser el más antiguo (empezó a funcionar en 2003) y el que cuenta con una comunidad de usuarios mayor. A modo de ejemplo, se muestran a continuación cuatro capturas de pantallas con las etiquetas empleadas por Joaquim Llisterra (con 2700 páginas guardadas y etiquetadas desde 2006); por José Antonio Millán (con 3700 páginas guardadas); por MarcoELE y por la autora de este artículo. Como se puede observar, a partir de las etiquetas es fácil deducir cuáles son los principales intereses académicos de una persona.

¹⁶ Una simple consulta a la Wikipedia permite hacerse una idea de la cantidad de aplicaciones que existen para gestionar los marcadores: http://es.wikipedia.org/wiki/Marcadores_sociales#Algunos_gestores_de_marcadores_sociales



Firefox Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ventana Ayuda

Delicious

Recibidos (6) ... Salamanca - G... #ELEglobal (M... Delicious Delicious Tus prezis P... #ELEglobal @... Curs: Lingüísti...

previous.delicious.com/joaquim_llisterri/tags

Delicious Search joaquim_llisterri's links Profile Add Link

phonetics speech language_technologies media:document filetype:pdf spanish linguistics prosody synthesis corpus tools text_to_speech pronunciation_teaching intonation I2 people acoustic recognition transcription perception capt demo production phonology spoken_language_systems translation ele centre product course languages sociolinguistics stress catalan project variation machine_translation annotation experimental multimodal nlp applications language teaching_material journal portuguese french praat spoken history english spoken_language_translation links consonants HCI pragmatics clinical articulation video IPA statistics vowels sign_language accessibility textbook for:@twitter forensic voice minority_endangered_languages animal_communication phonation dialectology evolution I2_teaching syntax written company

joaquim_llisterri

Joaquim Llisterri

Joined 07 Nov 2006
Lecturer in General Linguistics at the Universitat Autònoma de Barcelona.
<http://licou.uab.cat/~joaquim/joaquim/>
RSS: Public
Following: 31 Users

2314 Links

(Fuente: http://previous.delicious.com/joaquim_llisterri/tags)

Firefox Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ventana Ayuda

Delicious

Recibidos (6) ... Salamanca - G... #ELEglobal (M... Delicious Delicious Tus prezis P... #ELEglobal @... Curs: Lingüísti...

previous.delicious.com/joseamillan/tags

Delicious Search joseamillan's links Profile Add Link

ebook herramientas lectura editorial lengua Twitter educación prensa visualización BCN traducción copyright Google tipografía biblioteca librería iPad Amazon buscador metáfora diccionario autor fútbol iPhone blog lenguas_en_Internet política QR ereader Wikipedia Herramientas para Twitter privacidad piratería social fotografía humanidades_digiales Internet cubierta arte App historia digitalización Kindle preservación SF puntuación libro memoria piedra agente corrección infantil enciclopedia español Argentina Piedra - Pierre - Stone científica censura librosrecibidos crowdfunding ebooks España publicidad EPUB escritura Barcelona Facebook IVA GIF Apple metadatos anotación ISBN comic enseñanza POD autoeditor colaboración programación RAE descubribilidad máquina poesía agregador página Francia mapa segunda_mano revistas México esqueuomorfismo inglés enlace

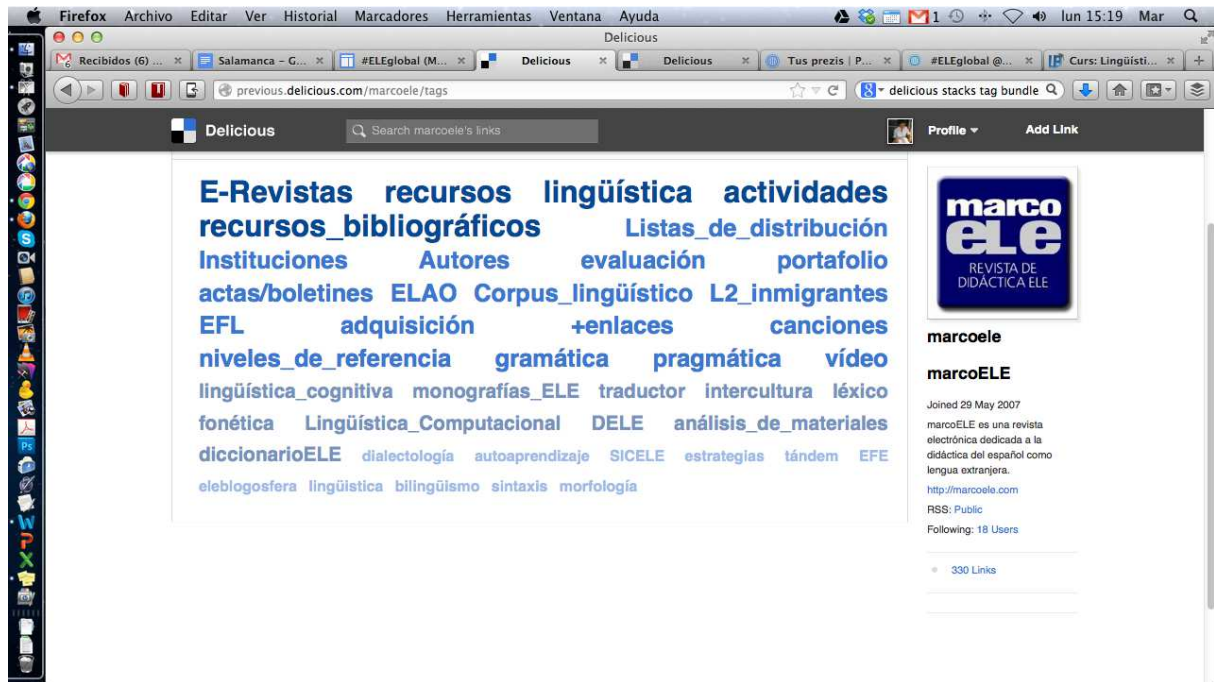
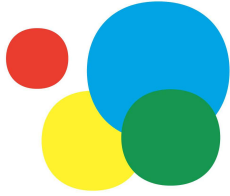
joseamillan

joseamillan

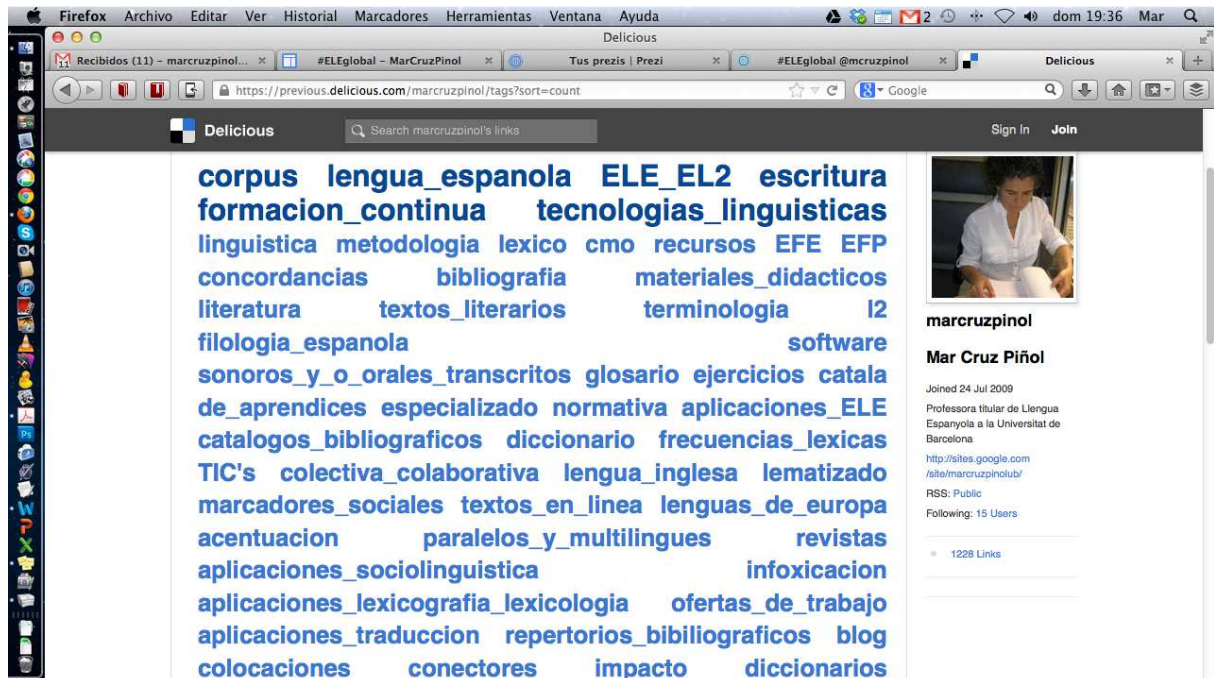
Joined 28 Oct 2011
<http://jamillan.com>
RSS: Public
Following: 1 Users

3700 Links

(Fuente: <http://previous.delicious.com/joseamillan/tags>)

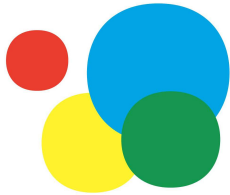


(Fuente: <http://previous.delicious.com/marcoele/tags>)

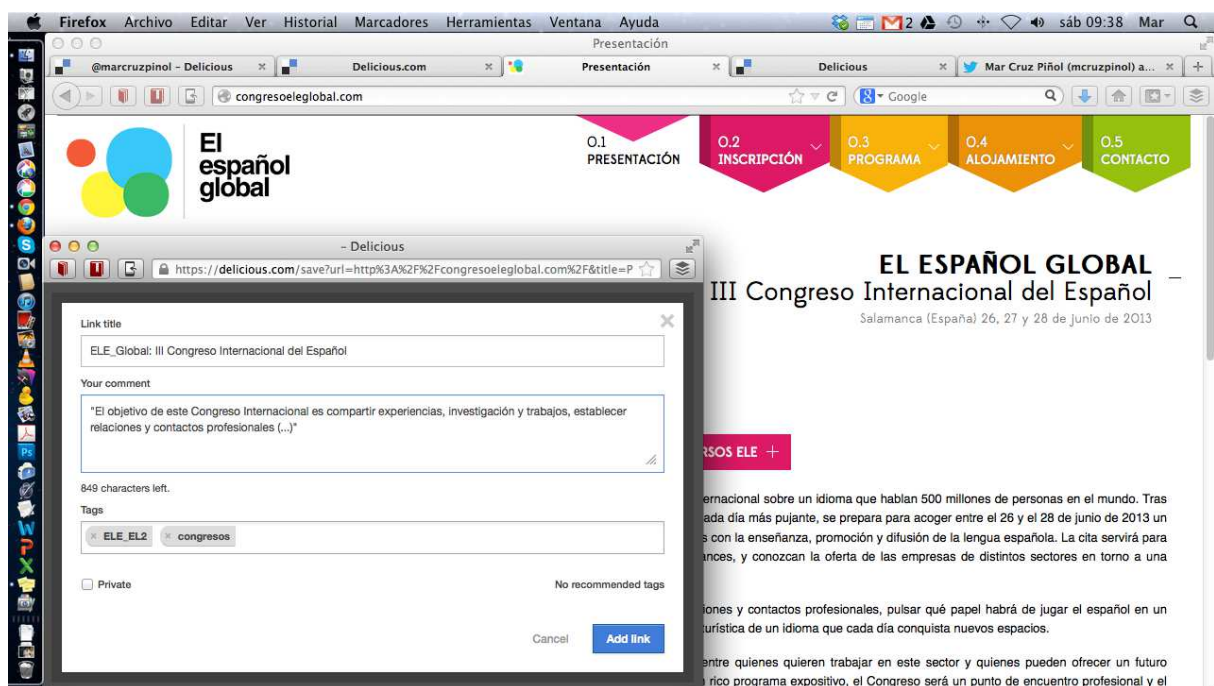


(Fuente: <http://previous.delicious.com/marcruzpinol/tags>)

Empezar a utilizar este u otro gestor de favoritos es muy fácil e intuitivo. Como siempre, lo primero que hay que hacer es abrir una cuenta. A continuación, se pueden importar las páginas favoritas desde el navegador, opción muy útil para aquellos usuarios que las hayan ido guardando en Internet Explorer o en Firefox, por ejemplo. Una

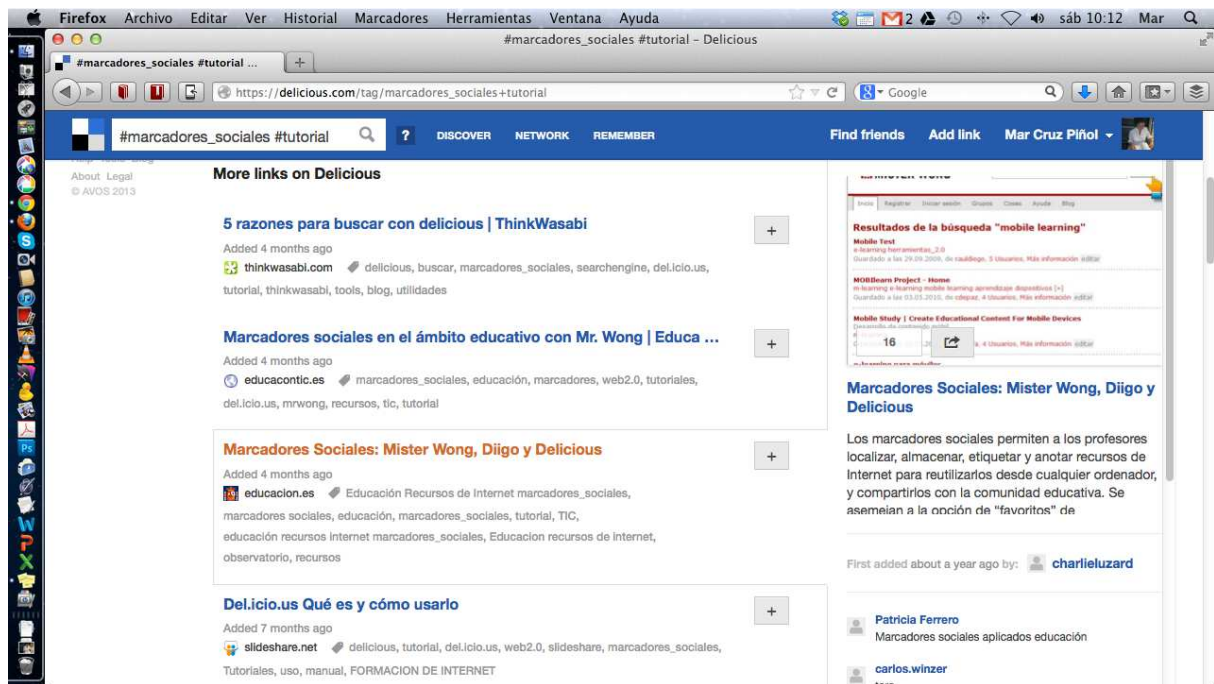
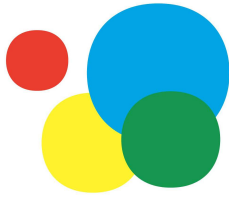


vez que se tenga la cuenta en marcha, siempre que se vea una página que se quiera guardar, se abrirá una ventana como la que se reproduce a continuación, en la que se puede modificar el título, añadir algún comentario, guardarla como pública o privada (esto significa que los demás usuarios de Internet puedan ver que hemos guardado el enlace a esa página) y, lo más significativo desde el punto de vista de la folcsonomía, asignarle unas etiquetas que nos permitirán después localizar esta página a partir de diferentes criterios de búsqueda. Como se ha mencionado más arriba, cada usuario tiene libertad para crear sus etiquetas. También se ha apuntado que esta libertad, intrínseca a la folcsonomía, puede convertirse en un problema cuando se desee buscar información sobre un tema: de entrada, ¿en qué lengua estará la etiqueta? y a continuación, ¿cuál será: “ELE” o “EL2”, “congreso” o “congresos”?



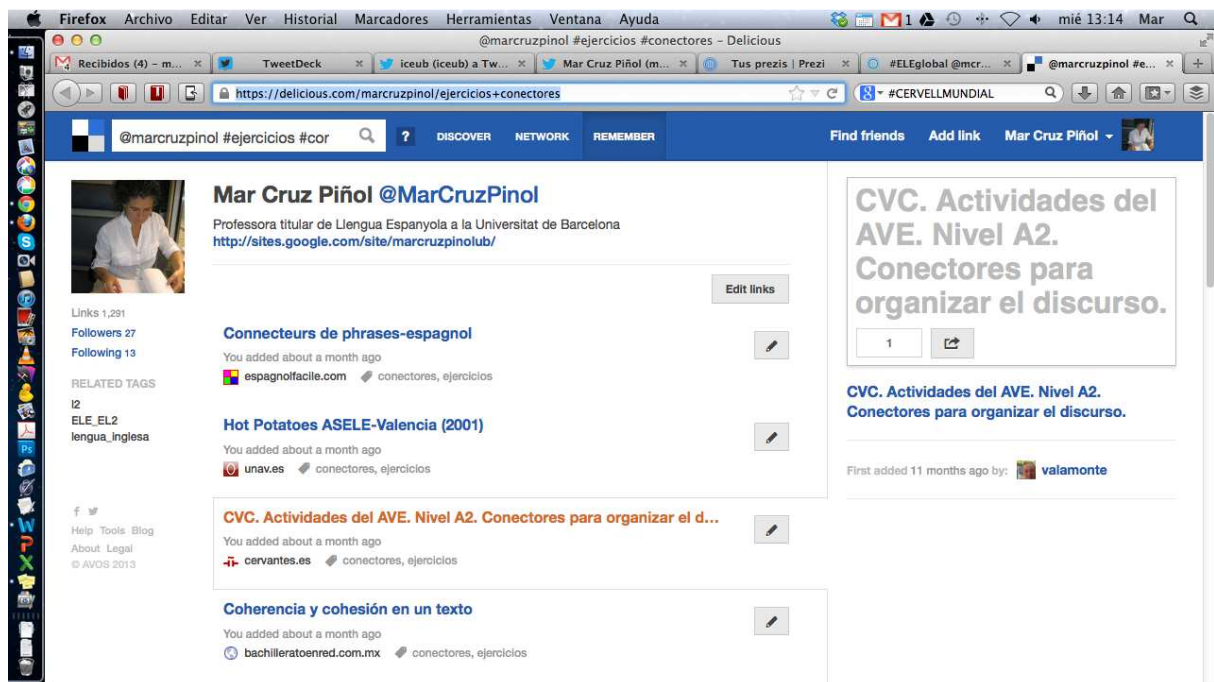
(Fuente: <http://delicious.com/>)

En cualquier momento será posible visualizar todas nuestras etiquetas, ordenadas alfabéticamente o a partir de la frecuencia de uso. En el listado de etiquetas se puede escoger una (por ejemplo, “marcadores sociales”) y ver qué páginas se han ido guardando con dicha etiqueta. También se puede buscar en los favoritos a partir de la combinación de dos etiquetas. Por ejemplo, “marcadores sociales” + “tutorial”. En este caso, la dirección resultante http://delicious.com/marcruzpinol/marcadores_sociales+tutorial (cuyo resultado se reproduce en la captura de pantalla siguiente) sirve para completar la presente explicación con algunos manuales sobre marcadores sociales, guardados bajo estas dos etiquetas. Esto resulta mucho más práctico que proporcionar un listado de direcciones, porque así, solo con una, se da acceso a un repertorio que se puede ir actualizando.

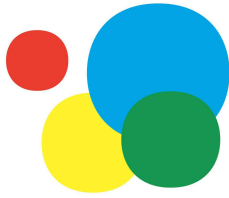


(Fuente: http://delicious.com/marcruzpinol/marcadores_sociales+tutorial)

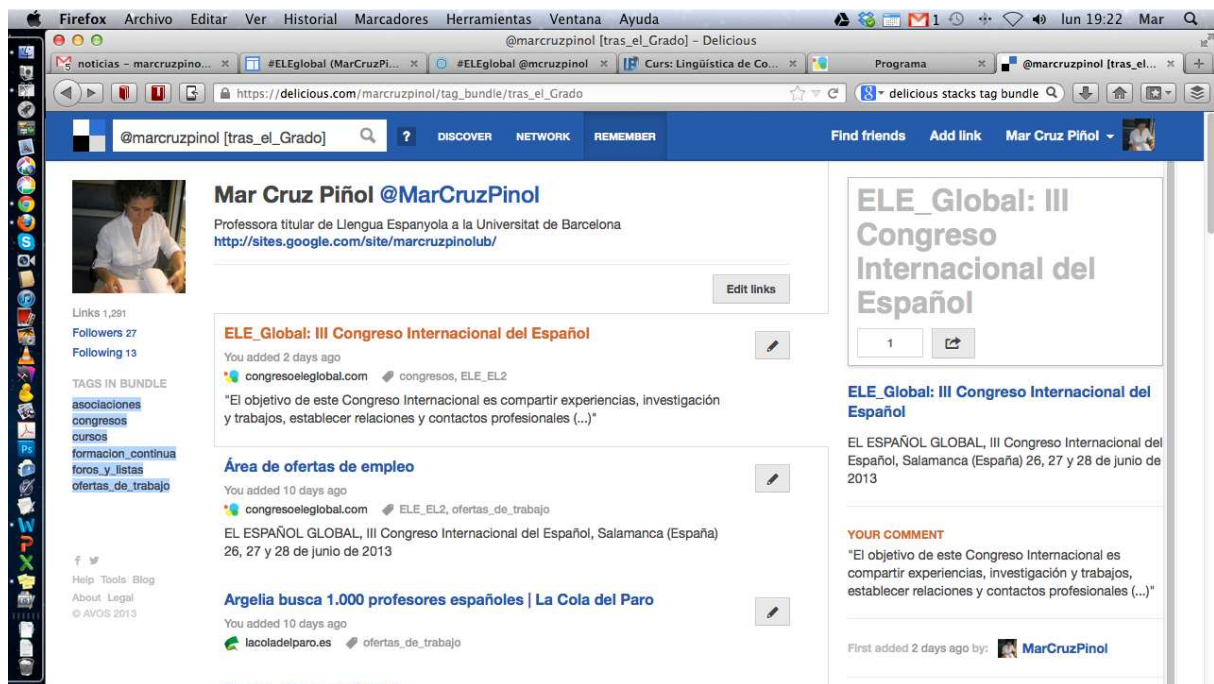
Veamos otro ejemplo: a mis estudiantes de ELE les recomiendo, como complemento para las clases de expresión escrita, que practiquen con ejercicios sobre los conectores, que voy guardando bajo las etiquetas “ejercicios+conectores” (<http://delicious.com/marcruzpinol/ejercicios+conectores>). De modo que con esta dirección acceden a la recopilación de ejercicios, actualizada.



(Fuente: <http://delicious.com/marcruzpinol/ejercicios+conectores>)

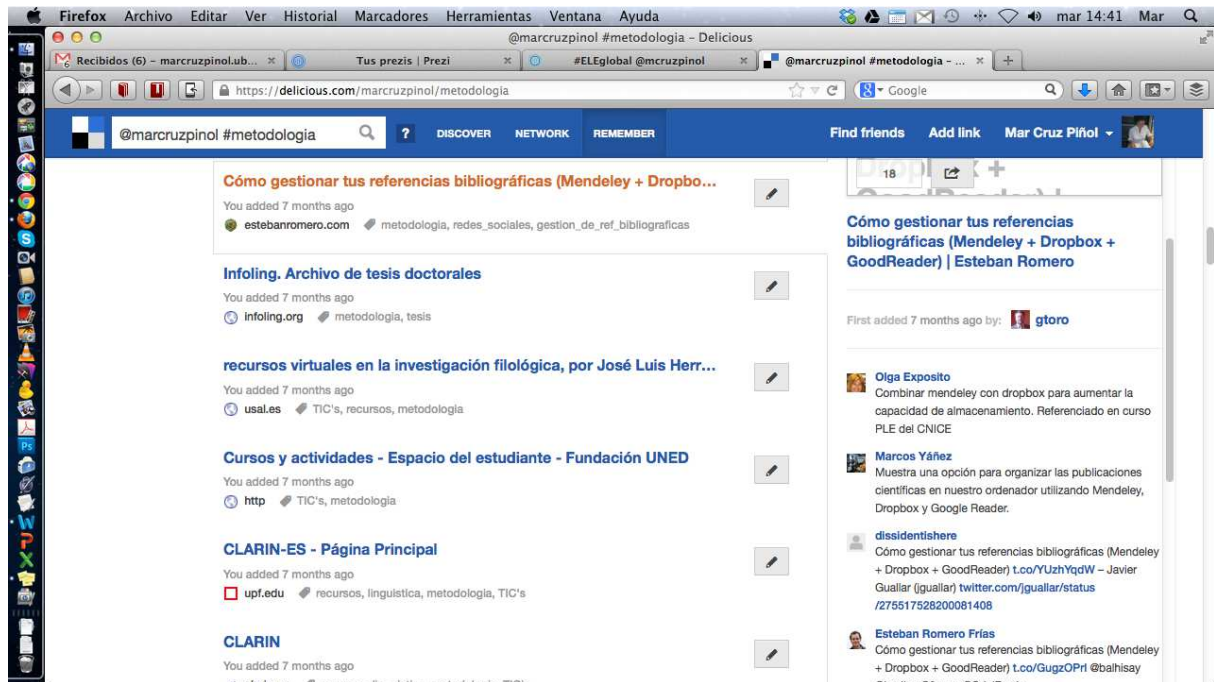
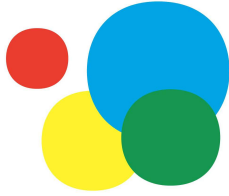


Las etiquetas se pueden vincular entre sí, formando grupos. Por ejemplo, para mis alumnos del Grado incluyo en el Campus Virtual un enlace a partir del cual pueden acceder a todo lo que para ellos he ido guardando con varias etiquetas que reúno en el grupo “tras el grado”. Este grupo incluye las etiquetas “asociaciones”, “congresos”, “cursos”, “formación continua”, “foros y listas” y “ofertas de trabajo”. Es decir, solo con una dirección (http://delicious.com/marcruzpinol/tag_bundle/tras_el_Grado), encuentran todo lo que guardo bajo esas seis etiquetas.



(Fuente: http://delicious.com/marcruzpinol/tag_bundle/tras_el_Grado)

Puede ocurrir que nos interese poder localizar una página a partir de diferentes criterios. Por ejemplo, en la pantalla siguiente se puede ver un artículo sobre cómo gestionar las referencias bibliográficas que he etiquetado como “redes sociales” (porque se refiere a redes académicas como Mendeley), pero también como “metodología”, y así mis alumnos de la asignatura “Metodología de la investigación” (del máster de “Lengua española y literaturas hispánicas”) la encontrarán en el listado de páginas relacionadas con esta etiqueta más general.



(Fuente: <http://previous.delicious.com/marcruzpinol/metodologia>)

Sirva, pues, mi ejemplo personal para mostrar que la elección de las etiquetas se puede basar en lo que resultará útil en el día a día, cuando se quiera localizar y compartir las páginas que se van guardando. Así pues, si bien es cierto que no hay homogeneidad universal en el etiquetado, también lo es que el usuario individual (investigador o docente) organiza a su propia medida sus páginas favoritas.

Pero más allá de mi experiencia como usuaria, considero ilustrativo el testimonio de los estudiantes. Por ello, al terminar el semestre pido a mis alumnos de “Metodología de la investigación” que resuman lo que han aprendido durante el curso y, entre todos los recursos empleados, destacan especialmente la utilidad de Delicious. A modo de ejemplo reproduzco a continuación fragmentos de cinco opiniones:

[ALUMNO 1] (...) desconocía por completo la existencia de Delicious y he de decir que es el mejor hallazgo entre todos los mecanismos de investigación realizados en clase. (...) el hecho de tener una plataforma online donde pueda guardar las URLs con las que vaya topando durante mis inmersiones por la red me satisface enormemente. (...). Gracias al método de las etiquetas, o tags, la búsqueda y ordenación es fácil y te permite tener una larga lista de sitios webs almacenados. También la considero útil porque se pueden visitar los Delicious de otras personas que puedan tener información interesante sin tener que pedir permiso o añadirles en una lista de “amigos”.

[ALUMNO 2] Delicious me ha proporcionado un servicio excelente para gestionar los enlaces que contienen el material de trabajo para mis intereses académicos. Anteriormente



había guardado los enlaces como marcadores en el navegador Firefox. Me servía para apuntar aquellas páginas virtuales que más me interesaban. Pero de nada me servía a la hora de rescatarlas, pues el navegador no ofrece un sistema de organización lo bastante claro, fácil y efectivo como para buscar y acceder a los marcadores en la lista que tan grande se iba haciendo. Al registrarme y abrir una cuenta en Delicious (...) pude establecer las etiquetas en dos direcciones, una más general y otras específicas para las diferentes disciplinas, ramas o temas de mis estudios.

[ALUMNO 3] La clasificación de los enlaces se lleva a cabo a partir de un sistema de etiquetas, de forma que podemos añadir tantas como nos sean necesarias para realizar, más tarde, una búsqueda rápida y sencilla. La lista de etiquetas aparece en la página y nos permite, con un solo clic, ver todos los marcadores que hemos clasificado bajo estas etiquetas. Delicious (...) permite decidir qué enlaces compartir, es decir, nos da la posibilidad de guardarlos como públicos o como privados (...).

[ALUMNO 4] El aspecto social de Delicious funciona a la perfección: las etiquetas sugeridas por otros usuarios que han agregado el enlace te facilitan clasificar tus contenidos, y la popularidad de los enlaces te garantizará encontrar los contenidos más interesantes.

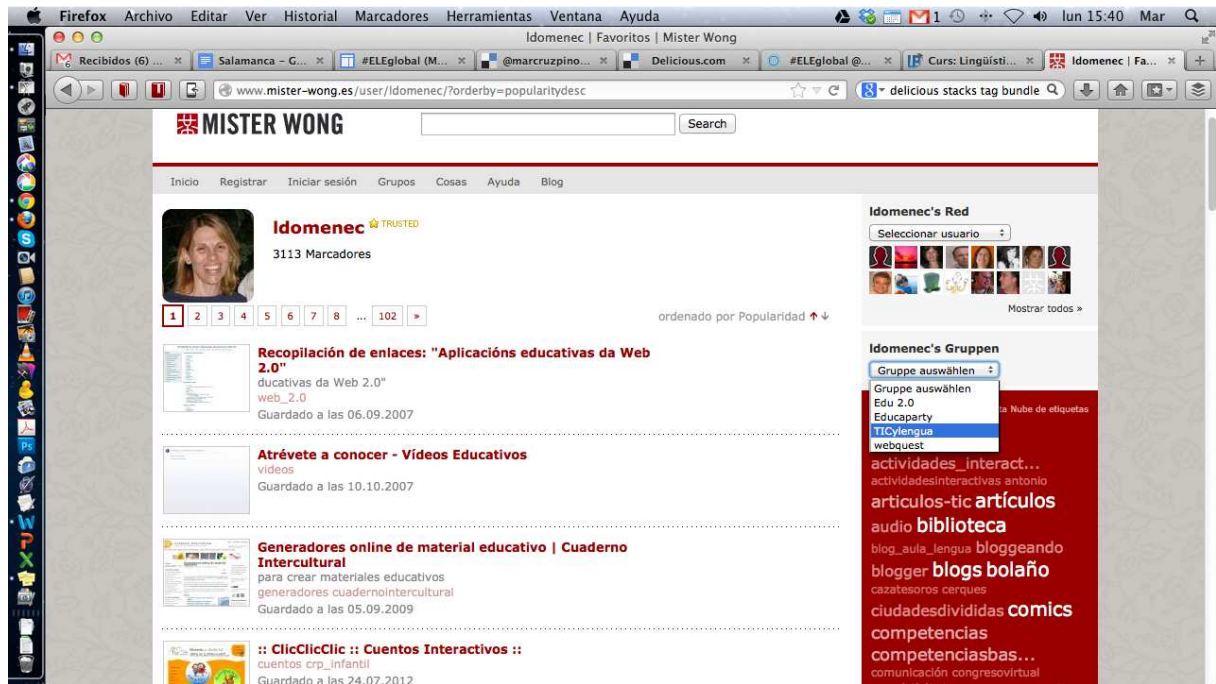
[ALUMNO 5] (...) vi que la única diferencia eran los tags y poder acceder desde cualquier computadora con internet. Eso sería razón suficiente para utilizarlo, pero no soy persona que trabaje en diferentes computadoras, por lo que siempre regreso a trabajar en la mía, donde todas las configuraciones están adaptadas a mis gustos. Los tags son muy buenos, pero a mí me basta clasificarlos en cartapacios.

Esta última opinión muestra una perspectiva diferente de la mía y la he querido reproducir aquí precisamente porque me parece importante recordar, como decíamos más arriba, que la utilidad de un recurso u otro depende, en gran medida, de las necesidades particulares de cada individuo.

Llegados a este punto hemos visto solo uno de los cuatro programas para manejar marcadores sociales que habíamos mencionado. A continuación describiremos brevemente los otros tres.

3.2.2. Mr. Wong

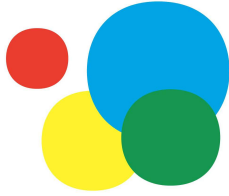
Mr. Wong es más simple, pero tiene una característica que algunos usuarios valoran especialmente: cuenta con interfaz en castellano. A modo de ejemplo, la siguiente captura de pantalla muestra los favoritos de Lourdes Domènech. En la columna de la derecha se pueden ver las etiquetas y las cuatro agrupaciones.



(Fuente: <http://www.mister-wong.es/user/Idomenec/>)

3.2.3. Diigo

Diigo es actualmente la principal alternativa a Delicious. A partir de 2007, cuando corrió el rumor de que Delicious iba a cerrar, muchos usuarios, ante el temor de perder su listado de favoritos, se pasaron a Diigo. Diigo tiene dos prestaciones que no tiene Delicious: la de crear grupos de trabajo y la de incluir anotaciones y subrayados en las páginas web favoritas. Las tres capturas de pantalla siguientes corresponden a las etiquetas en Diigo de Mar Galindo, Fernando Trujillo y Daniel Cassany. En el caso del profesor Cassany se puede ver que dispone de un grupo de trabajo en Diigo vinculado a una de las asignaturas que imparte.



El español global

III Congreso Internacional del Español en Castilla y León

Salamanca (España) 26, 27 y 28 de junio de 2013

Fernando Trujillo's Public Tags 0 following, 10 followers

Sort By Alphabets | **Sort By Ftsaez's Usage** | Sort By Community Usage

[via:packrati.us](#) (3945) [EABE13](#) (200) [Educar21](#) (107) [profundiza](#) (77) [UGR](#) (68)

lasemanadelosp... [Algeciras](#) (56) [EABE12](#) (41) [GrinWeek](#) (33) [lenguas12](#) (32) [edublogmalaga](#) ... [CITAduca](#) (31), [ProyectoFGL](#) (27), [FamiliasLectora](#)... [LOMCE](#) (26) [PBL](#) (26) [ceutaemprende](#)... [Educación](#) (24) [PLCmarzo2012](#) ... [PLE](#) (21), [TRICLIL](#) (21), [HackatonEduca](#)... [ABP](#) (19) [CoeAlcala](#) (16) [apoyoaesuelc](#)... [MOOC](#) (17) [EncuentroFT](#) (16) [20tes](#) (16), [LibroLiberado](#) (15) [Ceuta](#) (15) [apoyoaosCEP](#) (... [apfrat4](#) (14) [PBLEsp](#) (14) [ed12](#) (13) [19J](#) (13) [DesignThinking](#) ... [espiraledublogs](#) ... [IEDA](#) (13) [leerenpantalla](#) (12) [EABE](#) (12) [Artemismano](#)... [CCBBÚbeda](#) (11) [recomiendo](#) (11) [DiaDelLibro](#) (11) [InnoEduGalicia](#) ... [PlanProecta](#) (10) [SpinOff](#) (10) [educacion](#) (9) [Andaluciaompr](#)... [AulaBlog12](#) (9) [Conecta13](#) (9) [ICOBAE](#) (9) [Mareaverde](#) (9) [PLC](#) (9), [EABE14](#) (8) [ABPINTEF](#) (8) [ForumInnovAtla](#)... [Andalucía](#) (8) [AndalucíaProfu](#)... [aprendizajesinvi](#)... [CIUMA](#) (7) [CITAaip](#) (7), [GrinUGR](#) (7) [podcast](#) (7) [escuelapublicad](#)... [identidadesUdl](#) ... [CITAfgr](#) (7) [BookCrossing](#) (7) [haikuxplosion](#) (7) [Lecturasdevera](#)... [ABPcolectivo](#) (6) [Granada](#) (6) [eaprendizaje](#) (6) [TDIA12](#) (6) [WCFleeres](#) (6) [LiteraturaDigital](#) ... [lomoceanalizada](#) ... [Wert](#) (6), [kNovadors12](#) (6) [Santiago](#) (6) [ProyectoMoMa](#) (5) [proyectoEF](#) (5) [EABE10](#) (5) [crowdfunding](#) (5) [CITA](#) (5) [viveroft](#) (5) [TIC](#) (5), [TizaEnLaCalle](#) (5) [ClaustroUGR](#) (5) [CEVUG](#) (5) [Universidad](#) (5) [empleo](#) (5) [DaxOS](#) (5) [educaBarré](#) (5) [PLE_INTEF](#) (5) [Novadors](#) (4), [FF](#) (4) [CeutaExiste](#) (4) [feriadaciencia](#) ... [NovadorsOM13](#) ... [CeutaUgr](#) (4) [BancoComúnde](#) ... [22M](#) (4) [AulaBlog](#) (4) [ARCEPLC](#) (4), [Wengüenza](#) (4) [storytelling](#) (4) [MásArtísticas](#) (4) [EABEenruta](#) (4) [ELE](#) (4) [canalita](#) (4) [EIE_FT](#) (4) [PropuestasLOM](#)... [masartisticas](#) (4), [EABE11](#) (4) [Ciencia](#) (4) [Arte](#) (4) [PDI](#) (4) [tengounblogpor](#)... [inglés](#) (3) [proyectoslebrja](#) ... [cultura](#) (3) [MOOCmanifest](#)... [EABE10](#) (3) [EABE11](#) (3) [EABE12](#) (3) [EABE13](#) (3) [EABE14](#) (3) [EABE15](#) (3) [EABE16](#) (3) [EABE17](#) (3) [EABE18](#) (3) [EABE19](#) (3) [EABE20](#) (3) [EABE21](#) (3) [EABE22](#) (3) [EABE23](#) (3) [EABE24](#) (3) [EABE25](#) (3) [EABE26](#) (3) [EABE27](#) (3) [EABE28](#) (3) [EABE29](#) (3) [EABE30](#) (3) [EABE31](#) (3) [EABE32](#) (3) [EABE33](#) (3) [EABE34](#) (3) [EABE35](#) (3) [EABE36](#) (3) [EABE37](#) (3) [EABE38](#) (3) [EABE39](#) (3) [EABE40](#) (3) [EABE41](#) (3) [EABE42](#) (3) [EABE43](#) (3) [EABE44](#) (3) [EABE45](#) (3) [EABE46](#) (3) [EABE47](#) (3) [EABE48](#) (3) [EABE49](#) (3) [EABE50](#) (3) [EABE51](#) (3) [EABE52](#) (3) [EABE53](#) (3) [EABE54](#) (3) [EABE55](#) (3) [EABE56](#) (3) [EABE57](#) (3) [EABE58](#) (3) [EABE59](#) (3) [EABE60](#) (3) [EABE61](#) (3) [EABE62](#) (3) [EABE63](#) (3) [EABE64](#) (3) [EABE65](#) (3) [EABE66](#) (3) [EABE67](#) (3) [EABE68](#) (3) [EABE69](#) (3) [EABE70](#) (3) [EABE71](#) (3) [EABE72](#) (3) [EABE73](#) (3) [EABE74](#) (3) [EABE75](#) (3) [EABE76](#) (3) [EABE77](#) (3) [EABE78](#) (3) [EABE79](#) (3) [EABE80](#) (3) [EABE81](#) (3) [EABE82](#) (3) [EABE83](#) (3) [EABE84](#) (3) [EABE85](#) (3) [EABE86](#) (3) [EABE87](#) (3) [EABE88](#) (3) [EABE89](#) (3) [EABE90](#) (3) [EABE91](#) (3) [EABE92](#) (3) [EABE93](#) (3) [EABE94](#) (3) [EABE95](#) (3) [EABE96](#) (3) [EABE97](#) (3) [EABE98](#) (3) [EABE99](#) (3) [EABE100](#) (3)

(Fuente: <http://www.diigo.com/cloud/ftsaez>)

Margalindo's Public Tags 0 following, 0 follower

Sort By Alphabets | **Sort By Margalindo's Usage** | Sort By Community Usage

[twitter](#) (36) [fonética](#) (26) [redes sociales](#) (25) [Introduction to L...](#) [pronunciación](#) (15)

[opencoursewar...](#) [no_tag](#) (14) [cultura](#) (12) [palabras](#) (11) [ELE](#) (11) [Fonología](#) (11) [words](#) (10)

[adquisición del l...](#) [phonology](#) (10) [errores](#) (9) [lenguaje](#) (8) [linguistics](#) (8) [español](#) (8) [Phonetics](#) (8)

[language](#) (7) [relativismo](#) (7) [learning](#) (7) [inglés](#) (7) [palabras intradu...](#) [mistakes](#) (6) [sintaxis](#) (6) [Beca postdoctor...](#)

[Semántica](#) (5) [morfología](#) (5) [curiosidario](#) (5) [prejuicios](#) (5) [idiomas](#) (5) [languages](#) (5) [colores](#) (5) [léxico](#) (5)

[traducción](#) (5) [syntax](#) (5) [falsos amigos](#) (5) [facebook](#) (5) [untranslatable w...](#) [Aprendizaje](#) (4) [quotes](#) (4)

[lingüística clinic...](#) [Catalan](#) (4) [pragmática](#) (4) [multilingualism](#) (4) [humor](#) (4) [etimología](#) (3) [language acquis...](#)

[lenguaje de sign...](#) [citas](#) (3) [lingüística](#) (3) [Fonosimbolismo...](#) [english](#) (3) [false friends](#) (3) [revista](#) (3) [introduction](#) (3) [semantics](#) (3)

[ortografía](#) (3) [variedades](#) (3) [onomatopeya](#) (3) [machismo](#) (3) [vasco](#) (3) [nativo](#) (3) [lengua](#) (3) [MCER](#) (3) [learning style](#) (3)

[sociolingüística](#) (3) [latín](#) (3) [diccionario](#) (3) [bilingüismo](#) (3) [nicknames](#) (2) [mujer](#) (2) [mitos](#) (2) [mit](#) (2) [mujeres](#) (2) [difficult](#) (2)

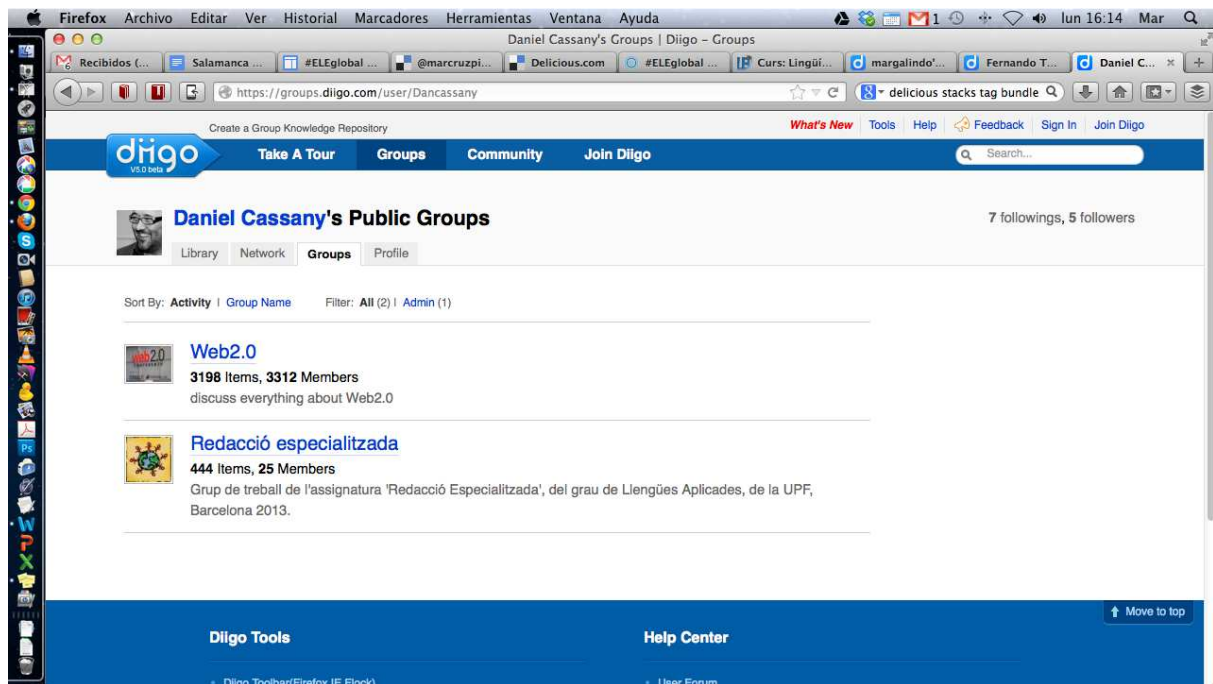
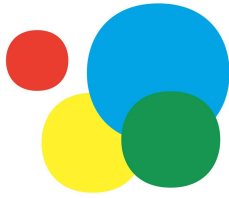
[dificultad](#) (2) [cultures](#) (2) [multilingual](#) (2) [números](#) (2) [oximoron](#) (2) [phonics](#) (2) [edad](#) (2) [Piropo](#) (2) [Pragmatics](#) (2) [lenguas más ha...](#)

[lenguas en extin...](#) [common](#) (2) [lenguas clásica...](#) [CLIL](#) (2) [emociones](#) (2) [lenguaje animal](#) ... [queer](#) (2) [enseñanza](#) (2) [CEFR](#) (2)

[lengua español...](#) [sayings](#) (2) [cambio de signif...](#) [escribir](#) (2) [deporte](#) (2) [learning tips](#) (2) [sexismo](#) (2) [SLA](#) (2) [learn](#) (2) [sms](#) (2)

[bilingualism](#) (2) [speech act](#) (2) [becas](#) (2) [language learni...](#) [bebés](#) (2) [silaba](#) (2) [autonomía del a...](#) [tacos](#) (2) [tips](#) (2)

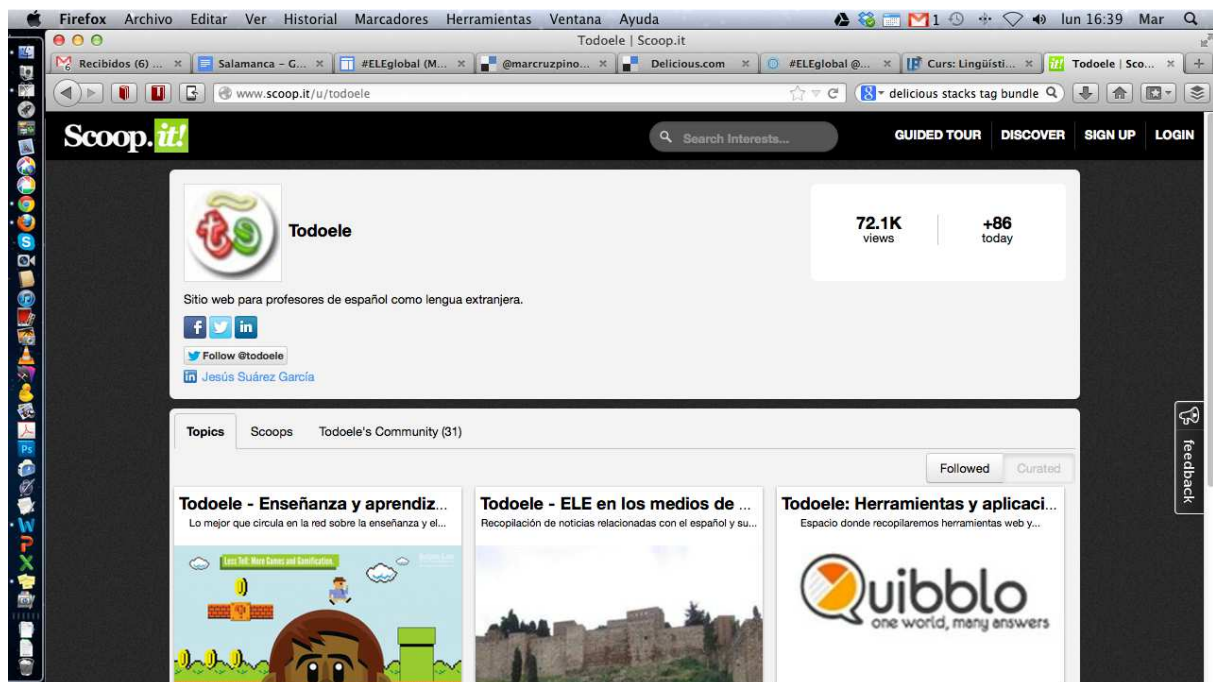
(Fuente: <http://www.diigo.com/cloud/margalindo>)



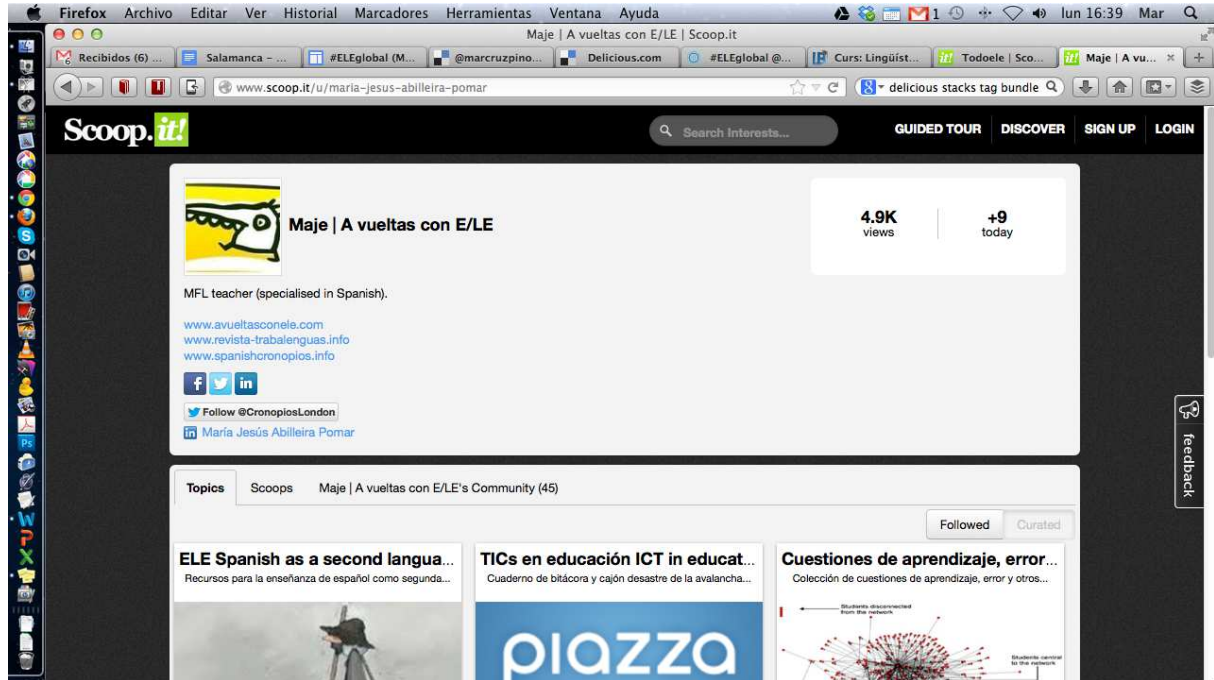
(Fuente: <http://groups.diigo.com/user/Dancassany>)

3.2.4. Scoop.it

Scoop.it es diferente de los tres anteriores, pues va más allá de la gestión de favoritos y se convierte en una herramienta para componer rápidamente una especie de periódico o boletín. Las dos capturas de pantalla siguientes muestran las páginas que recomiendan TodoELE y María Jesús Abilleira:



(Fuente: <http://www.scoop.it/u/todoele>)



(Fuente: <http://www.scoop.it/u/maria-jesus-abilleira-pomar>)

Hay que decir que en las páginas de Scoop.it se indica que han sido “curadas” por... (en lugar de “seleccionadas”). Y es que Scoop.it no se considera propiamente un marcador social, pero sí una herramienta para la “curación de contenidos”. De hecho, la tipología de este tipo de aplicaciones es compleja. Sirva como ejemplo de esta complejidad la clasificación que ofrecen De Benito y su equipo:

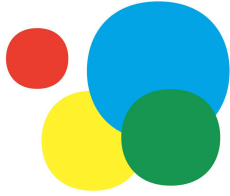
Tipos de herramientas de curación (...):

- Herramientas RSS
- Marcadores sociales
- Disparadores o “workflows”
- Agregadores por contenidos
- Creación de periódicos
- Líneas de tiempo

(De Benito, 2013)

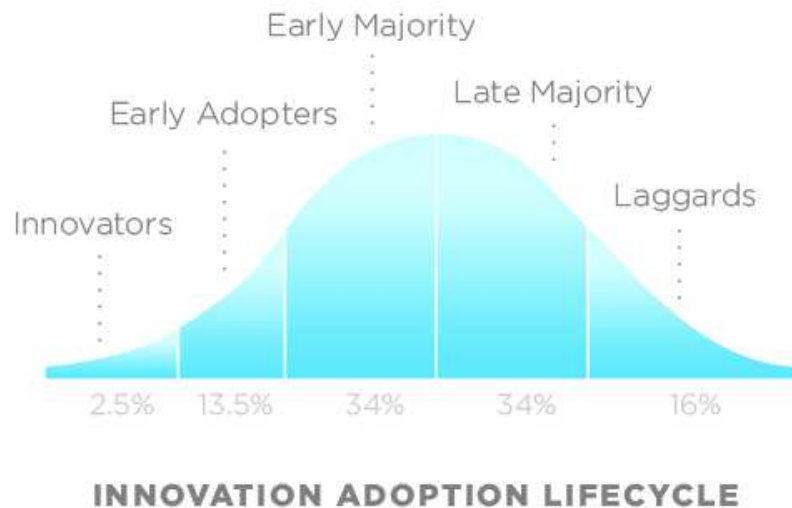
4. A modo de conclusión: ¿early adopters o early abandoners?

Es evidente que quien no sea un profesional de las comunicaciones no necesita emplear todos estos recursos y, mucho menos, hacerlo solo por estar a la última. Esta consideración es la que ha hecho que recientemente se haya recuperado un concepto con más cincuenta años, procedente de la sociología: la *teoría de la difusión de innovaciones*, que inicialmente se aplicó a la sociología rural, pero enseguida se extendió al estudio de cualquier tecnología. Quien dio a conocer la teoría de la difusión de innovaciones fue Everett Rogers, profesor de



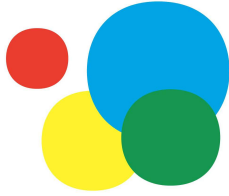
sociología rural en la Universidad de Ohio. En el marco de la *teoría de la difusión de innovaciones*, Rogers acuñó un término que se ha recuperado y popularizado a comienzos del siglo XXI: el de *Early adopter*. La teoría de la difusión de innovaciones, más allá de la sociología rural y de la tecnología, se ha aplicado a muchos estudios en ciencias sociales. Por ejemplo, se ha empleado para explicar la actuación social ante asuntos relacionados con la higiene, la planificación familiar, la prevención del cáncer y otras campañas de salud pública.

En su teoría, Rogers propone una categorización y distribución cuantitativa para describir la actitud de la sociedad ante la adopción de una innovación o idea. Así, establece 5 categorías: innovadores, usuarios tempranos, primera mayoría, mayoría tardía y los más rezagados.



(Fuente: <http://en.wikipedia.org/wiki/File:DiffusionOfInnovation.png>)

Es importante destacar que estas categorías no definen a la persona en la totalidad de sus acciones. Por ejemplo, una persona podría ser de los primeros en adoptar las innovaciones mecánicas para la agricultura, y al mismo tiempo pertenecer a la llamada “mayoría tardía” respecto a innovaciones en temas como salud o la adopción de la informática. En el caso particular que analizó Rogers (adopción de innovaciones mecánicas en el campo), las características sociológicas de cada grupo fueron las siguientes: la “minoría inicial” tenía granjas grandes, cultura, negocios prósperos y poco miedo al riesgo; los *early adopters* eran jóvenes, con cultura y espíritu de líderes; la “primera mayoría” eran conservadores pero abiertos a nuevas ideas, activos e influyentes; la “mayoría tardía” eran viejos, con poca instrucción, bastante conservadores y poco activos socialmente; y los más rezagados tenían granjas pequeñas y poco dinero, y eran los más conservadores y los menos instruidos. Pero en otros casos las características sociológicas pueden ser otras: ya hemos dicho que se puede ser “early adopter” para unas innovaciones y “mayoría tardía” para otras. Hoy en día se alude con frecuencia a los *early adopters* en los círculos de innovación informática, para referirse a los usuarios que siempre adoptan la tecnología más nueva.



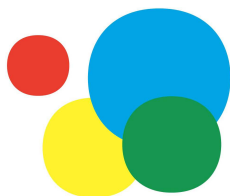
En el marco de la teoría descrita, podríamos plantearnos una pregunta: ¿es preciso ser *early adopters* en todo? En el caso concreto de nuestro trabajo como docentes, ¿realmente necesitamos la última tecnología? Concretamente, ¿haremos mejor nuestro trabajo si usamos el marcador social más moderno? O aún más básico: ¿alguien se va a beneficiar si compartimos nuestros favoritos? Personalmente, creo que no se trata de ser siempre un “early adopter”, sino de conocer lo que hay (eso, sí), y escoger lo que creamos que nos va a ayudar. Y si intuimos que no necesitamos el recurso en cuestión, también se puede ser un “early abandoner”. Tomo este contratérmino del artículo titulado «Ser un early ‘abandoner’ es una opción», de donde procede la cita siguiente:

Jamás adopté Delicious y voy por la vida recomendando links a aquellas personas que les importa vía email (...). Claro que uso algunas herramientas y plataformas que me son útiles como Twitter, LinkedIn, alguna que otra red de nicho basada en Ning, disfruto música en Spotify y echo mano a un par más de estos chiches, pero no todos. (...) No hay que usar todo lo nuevo que sale (...) ¿Adopters o abandoners, qué piensan? [Barbella, 2010].

Sirva este guiño como pretexto para recordar el libre albedrío de docentes, estudiantes e investigadores. Cada uno, en su actividad cotidiana, debe saber reconocer sus necesidades metodológicas y valorar si los recursos que existen pueden suponer una ayuda en su quehacer. En las páginas precedentes hemos mostrado ejemplos de uso de los gestores de marcadores sociales en la enseñanza del ELE y en asignaturas universitarias de Grado y de Máster, pero será el lector quien, en última instancia, deberá valorar si le conviene adoptar esta tecnología en sus propias clases.

BIBLIOGRAFÍA

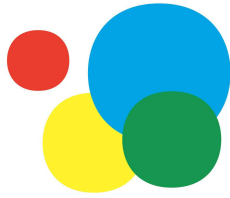
- BAIGET, Tomas (2012): “*Information curator*, otro nuevo nombre para la profesión”, en *IWETEL. Foro para profesionales de bibliotecas y documentación*. [En línea] <http://bit.ly/1ei9hxn> (15/07/2013).
- BARBELLA, Fernando (2010): “Ser un early ‘abandoner’ es una opción”, en *Yorokobu*. [En línea] <http://www.yorokobu.es/ser-un-early-abandoner-es-una-opcion/> (15/07/2013).
- BHARGAVA, Rogit (2009): “Manifeso For The Content Curator: The Next Big Social Media Job Of The Future?”, en *Influential Marketing Blog*. [En línea] <http://www.rohitbhargava.com/2009/09/manifeso-for-the-content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future-.html> (15/07/2013).
- BOHLEN, Joe M. y George M. BEAL, (1957): “The Diffusion Process”, en *Agriculture Extension Service, Special Report*, nº 18, 56–77. [Copia en línea] <http://bit.ly/1bc6mOU> (15/07/2013).
- CASSANY, Daniel (2012): *En línea: leer y escribir en la red*, Barcelona: Anagrama.
- CORNELLA, Alfons (1996): “Cómo darse de baja y sobrevivir a la infoxicación en Internet”, en *Extra!-Net*. [En línea] http://www.infonomia.com/pdf/1996_12_16_extranet.187.infoxicacion.pdf (15/07/2013).



- CRUZ PIÑOL, Mar (2013, en prensa): "Balance tras quince años orientando a estudiantes de lingüística en el uso de tecnologías para la investigación", comunicación presentada en el *31 Congreso Internacional de AESLA*, Universidad de La Laguna, Panel Interdisciplinar sobre *Tecnologías en la Investigación Lingüística*. [Presentación en línea] <http://sites.google.com/site/marcruzpinolub/docenciauniv> (15/07/2013).
- DE BENITO CROSETTI, Bárbara, et al. (2013): "Agregación, filtrado y curación para la actualización docente", en *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, nº 42, 157-169. [Copia en línea] <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p42/12.pdf> (15/07/2013).
- EDUTEKA (sin fecha): *Competencia para manejar la información (CMI)*. [En línea] <http://www.eduteka.org/modulos/1> (15/07/2013).
- FUNDÉU (2011): "responsable de contenidos mejor que curador de contenidos". <http://www.fundeu.es/recomendacion/responsable-de-contenidos-mejor-que-curador-de-contenidos-1147/> [En línea] (15/07/2013).
- FUNDÉU (2011): "usuarios pioneros o clientes madrugadores, mejor que early adopters". <http://www.fundeu.es/recomendacion/usuarios-pioneros-o-clientes-madrugadores-mejor-que-early-adopters-1055/> [En línea] (15/07/2013).
- FUNDÉU (2012): "infoxicación, neologismo adecuado en español". <http://www.fundeu.es/recomendacion/infoxicacion-neologismo-adecuado-en-espanol-1279/> [En línea] (15/07/2013).
- GARCÍA SAN MARTÍN, M^a Jesús (2012): "Scoop.it", en *De redes sociales en el aula*. <http://sites.google.com/site/redessocialesyexpresionescrita/scoop-it> [En línea] (15/07/2013).
- GOLDER, Scott y Bernardo A. HUBERMAN (2006): "Usage Patterns of Collaborative Tagging Systems", en *Journal of Information Science*, nº 32(2), 198-208. [Copia en línea] <http://www.hpl.hp.com/research/idl/papers/tags/> (15/07/2013).
- IES LAS VIÑAS (sin fecha): "Usos educativos de los marcadores sociales", en *Plataforma educativa Helvia*. <http://bit.ly/JwevaD> [En línea] (15/07/2013).
- IGLESIA APARICIO, Javier y Teresa MONJE JIMÉNEZ (2011): "Cómo luchar contra la infoxicación en las bibliotecas actuales", en *Mi biblioteca: La revista del mundo bibliotecario*, nº 27, 60-67.
- LÓPEZ GARCÍA, Juan Carlos y Willy FIGUEROA CELIS (2011): "Más allá de la folcsonomía", en *Eduteka.org*. [En línea] <http://www.eduteka.org/Folcsonomia.php> (15/07/2013).
- MARTÍNEZ, Evelio (2012): "¿Son los documentalistas curadores de contenidos?", en *Dokumentalistas*. [En línea] <http://www.dokumentalistas.com/articulos/son-los-documentalistas-curadores-de-contenidos/> (15/07/2013).



- MILLÁN, José Antonio (1999): "Estaciones filológicas", en *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*, Blecua JM., Clavería G., Sánchez C. y Torruella J. (Eds.), Bellaterra, Seminario de Filología e Informática de la U. Autónoma de Barcelona y Ed. Milenio, 143-164.
- PINK, Daniel H. (2005): "Folksonomy", en *New York Times Magazine*. [En línea] http://www.nytimes.com/2005/12/11/magazine/11ideas1-21.html?_r=1& (15/07/2013).
- ROGERS, Everett Mitchell (1962): *Diffusion of innovations*, New York: The Free Press, 1983.
- TORAL, Amparo (2011): "Marcadores Sociales: Mister Wong, Diigo y Delicious", en *Observatorio tecnológico*. [En línea] <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/internet/web-20/969-marcadores-sociales-mister-wong-diigo-y-delicious> (15/07/2013).
- VANDER WAL, Thomas (2005): "Folksonomy". [En línea] <http://bit.ly/IV2Xh7>.
- VANDER WAL, Thomas (2007): "Folksonomy". [En línea] <http://vanderwal.net/folksonomy.html> (15/07/2013)
- WILLIAMS, Frederick, Ronald E. RICE y Everett Mitchell ROGERS, E.M. (1988): *Research methods and the new media*, New York: The Free Press.



**ENSAYO CORTO SOBRE LENGUAS VIAJERAS EN LAS MIGRACIONES DEL
GLOBO: HACIA UN ESPAÑOL INTERCULTURAL¹**

Antonio Daniel Fuentes González

Universidad de Almería

RESUMEN:

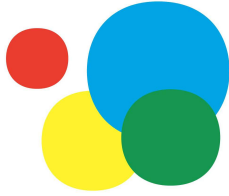
El proceso actual de mundialización exige cierta uniformidad simbólica, para la que se precisa de las lenguas, aunque sea a regañadientes. Este sistema globalizado tiende a despreciarlas y a definir las como una carga. Desde esa plataforma simbólica, se enuncia el *Invernadero Global*, de paredes finas y transparentes, para ser expulsado y/o admitido de/en su interior con facilidad. Las lenguas se adecúan mediante su constitutiva maleabilidad a ese gran invernadero. De ahí que se proponga *el español intercultural* como aliento comunicativo contrapuesto a una economía irreal-especulativa que -no obstante- está (re)convirtiendo las lenguas, con todos sus reparos iniciales, en una mercancía permanentemente intercambiable dentro del flujo simbólico-mercantil.

1. Introducción

La actual globalización está provocando migraciones constantes y multidireccionales, flujo de personas y de grupos humanos acompañados de lenguas, que además de ir dentro del ajuar se transmiten también a sí mismas en el océano electrónico de esta navegación mundializada. Las lenguas *viajeras* sirven tanto para explorar como para habitar (vale decir también para *navegar-surfear* y para *bucear*); unas nos habitan o las habitamos (nuestras lenguas propias) y otras (las no propias) las tomamos como punto de exploración, de puerto franco. Esa partición simbólica propia de la distribución de las lenguas entre sí, vale también como autopartición de una misma lengua en registros, lectos y variedades, útiles para la distancia y para la cercanía. En esta globalización se alían unas cuantas lenguas que tienden a llamarse globales, *apropiándose de* pero también modelando y ampliando las grandes arterias de la comunicación mundial, que por veces son capaces de espesar la comunicación en vías secundarias donde el plurilingüismo es enfrentado como severo inconveniente para la transferencia permanente, acrítica y despiadada con que los grandes agentes globalizadores toman el hecho lingüístico y comunicativo; como mal menor, las lenguas son formateadas desde una informatividad que las hace más domeñables y transferibles.

Para los globalizadores financieros las lenguas son un verdadero contratiempo (García Marcos y Fuentes González, 1997), puesto que ellas y sus hablantes no se dejan comprimir tan alegremente. Los bienes inmuebles se ponen en circulación mercantil con relativa facilidad; las lenguas, en cambio, deben ser aprendidas, adquiridas

¹ Quiero agradecer muy sinceramente a Javier de Santiago Guervós su invitación a participar en la mesa redonda *Interculturalidad y movimientos migratorios en el español*, en la que intervinimos Félix Villalba y quien esto escribe; tuvo lugar en Salamanca el 26 de junio de 2013, dentro del *III Congreso Internacional del Español en Castilla y León. EL ESPAÑOL GLOBAL*.



lingüística y culturalmente: “es una de las peores pruebas, se asemeja al martirio chino, en el que la lentitud es el alma de la crueldad (...) los lenguajes naturales representan mundialmente los mayores impedimentos para la modernización, son testimonios de la certeza retrógrada y de la autosatisfacción de los hablantes (Sloterdijk, [2005]/2007: 308).”

En sus trazos generales, la función de las lenguas en esta globalización es todavía más compleja, de un dinamismo intrínseco y de una caleidoscópica aproximación. El de lengua, como todos los grandes (y pequeños) conceptos es situado, relacional, de categorías líquidas desde la hegemonía social que las acoge, pero trazadas con categorías fuertes por la comunidad profesional que las estudia. Está dotada de un alto grado de elasticidad, capaz de casi todo, ahorma los objetos a los que se refiere y transforma a las personas a las que se dirige. La globalización, hoy, es ante todo un proyecto de conciencia que precisa del discurso para enfocar sus luces y tapar sus sombras.

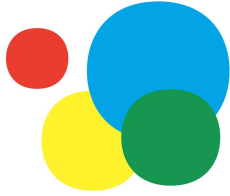
2. Las globalizaciones

Normalmente se distinguen tres fases en ese acontecimiento que es la globalización: 1) la fase metafísico-cosmológica (la globalización morfológica); 2) la globalización marítimo-terrestre *conquista el mundo* a través de la colonización-globalización náutica que durante un periodo de 400 años fue decisiva, con un foco en España y otro en el Reino Unido (1492-1945); y 3) la mundialización o globalización electrónica, la de las telecomunicaciones (Vásquez Rocca (2009: 2).

El *motivo-globo*, origen del discurso e imaginario icónico de la globalización, representa de un lado una idea simple, la tesis del cosmos, y -de otro- un doble objeto cartográfico, el Cielo de los antiguos y la Tierra de los modernos. De esa juntura resulta su hibridismo (Sloterdijk, [2005]/2007: 24), desplegada como una necesidad inevitable, construida, (co)fundada y (con)fundida *a partir del y con el* discurso (Rivas Rivas, 2005; Fairclough 2000).

La globalización se identifica hoy día con una mundialización económico-financiera interdependiente en todos los territorios del planeta, supeditados por una hegemonía donde “el nuevo orden mundial es, como en el Medioevo, global pero no es universal, en la medida en que este nuevo orden planetario pretende que cada parte ocupe el lugar que se le asigne (Žižek, 2008: 10)”.

Sloterdijk ([2005]2007: 136) señala que “el espacio global localizado ya estaba localizado como un exterior homogéneo, abierto y transitable”, lo que ocurre fundamentalmente a partir del viaje de Magallanes y Elcano alrededor de la Tierra, desarrollándose al momento una icónica representación terrestre en forma de globo, de



globo terráqueo², de manera que la Tierra era desprotegida por la cúpula celestial. Las comunidades europeas empezaron a desenvolverse como nunca entre los polos de la iniciativa y el de la inhibición. De ese modo, se abrió paso una tendencia en que “la lengua europea de los señores atrajo hacia sí las lenguas locales más de lo que, al contrario, las lenguas del lugar absorbieron los idiomas de los colonizadores (Sloterdijk, [2005]/2007: 162). Esta situación histórica, determinada en sus cimientos por la primera globalización cosmológico-metafísica y luego marítima es básica para entender la situación de jerarquía oligoglósica mundial actual (Moreno Cabrera, 2006), donde las lenguas europeas se han hecho de un dominio en coexistencia con otras lenguas y con otras modalidades y recursos lingüísticos que, por consiguiente, no han tendido siempre al monolingüismo (Bernárdez, 1999).

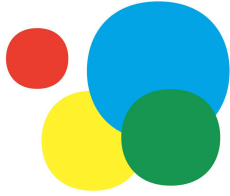
Este orden mundial no se mantendrá en el nuevo milenio: se pretende que la comunicación sustituya a la moneda como valor de cambio, impulsando tecnológicamente una transformación de las relaciones sociales de producción y difusión del conocimiento (Vásquez Rocca, 2009: 2), canalizando un incipiente proceso de superación del etnocentrismo europeo. Sin embargo, la globalización electrónica oculta sobremanera la globalización morfológica, dando prioridad escolar a los mapamundis, pertinaces, que a diferencia del globo terráqueo, sí que muestran puntos y perspectivas a partir de las cuales se muestran todas las demás. Mientras tanto, este mundo sincronizado, tiende a la eliminación -a veces meramente simbólica- de la lejanía y a la reconfiguración de culturas locales, postuladas bien como *culturas de obediencia* que quieren estar presentes en ese mundo, bien como *culturas de resistencia* para no seguir desmoronándose en imposiciones económico-políticas que las aboca a la total desaparición.

2.1. Mutaciones y migraciones en el *Globo*

La globalización actual es más resultado de una economía financiera, especulativa e irreal que productiva o real. Se sustenta ideológicamente en el (neo)liberalismo para tomar un predicamento hegemónico desde la convicción de que debe sentirse como un fenómeno *nuevo, natural y homogéneo*, que parece conducirnos, de *la mano invisible* de la economía de libre mercado, a un seductor progreso económico y a un desarrollo universal sin límites y para todos (Fariñas, 2005: 31-36). Esa ambición omnipresente del librecambismo requiere un basamento ideológico-lingüístico uniforme, pues para la liquidez del dinero es inconveniente la solidez o cuando menos la ambigua viscosidad de las lenguas. No podría ser de otro modo para una ideología profundamente antihumana que siempre ha soñado la riqueza y la plutocracia como un producto que no debería pasar por la producción. David Hume³ no lo pudo decir más claramente cuando ordenaba “entregar a las llamas los libros sin números y sin experimentos”.

² Primera representación que había hecho poco antes el cartógrafo, comerciante y astrónomo alemán Martin Behem entre 1491 y 1493.

³ Citado por McCloskey ([1985]1990: 29).



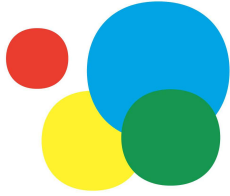
El furor de la razón lucrativa es predatora de todo tipo de conciencias y de superficies culturales. Así es como las lenguas, básicamente un estorbo muy molesto para la economía financiera globalizada, comienzan a entenderse como un negocio. En tanto que instituciones sociales son normalizadas, estandarizadas y seleccionadas para volver a la comunidad convertida en asignatura a ultranza y, cómo no, en pasaporte a modo de rito de paso que servirá de tangible producto comercial adquirible por los extranjeros para reivindicarse como integrables en las nuevas sociedades de la *policromía cultural* (Fuentes González 2013a; Fuentes González, en prensa, “Estudio contrastivo del B1...”).

La enciclopedia es un poderoso actor esta exigencia de uniformidad. Procura extirpar la sensación desubicada del ser humano frente a la necesidad de sentir seguridad, tranquilidad y acaso la contemplación, esto es, la urgencia por borrar las zonas blancas de la *terra incognita* y las tempestades de la *Mar Océana* acomodándose a las certidumbres de la tierra firme: “un libro de los *records cognitivos* en el que no se olvidara a nadie que hubiese destacado como aportador de experiencia y como contribuyente al gran texto de la colonización del mundo, la *Enciclopedia*, la biblioteca de la globalización (Sloterdijk, [2005]/2007: 159-161)”, que expande ese conocimiento, delimitándolo y ordenándolo. La misión entonces de etnolingüistas fue concitar encuentros con lenguas extranjeras, básicamente mediante dos opciones: o la imposición por medio de la fuerza de las lenguas de los dominadores o a través de la penetración de cada una de las lenguas concretas por el habla traducida de los nuevos dominantes (Paoli, 1985).

Esta mundialización pretende una *sociedad de paredes finas*⁴ como la denomina Sloterdijk ([2005]/2007). Esa *sociedad de paredes finas* no es tanto la eliminación de fronteras, que sí actúa para la libre circulación de peculio, pero no para las personas, es sobre todo un proceso de *desterritorialización* de fronteras móviles, mutantes según el punto de referencia. Así, los españoles residentes en Suiza han sido categorizados como *emigrantes* españoles por España; sin embargo para las gentes suizas son *inmigrantes* españoles (Schmid, 2009).

Žižek (2008: 17) señala que las *desterritorializaciones* capitalistas van siempre acompañadas del resurgir de las *reterritorializaciones*, escindiendo las identidades. Esa quiebra produce una macroidentidad positiva del grupo receptor para diferenciarse del *Otro* amenazante (la *marejada*, el *alud*, la *avalancha*, la *invasión*), lo que llama a rebato para la defensa esencialista frente a la agresión. Por otro lado, está la multicultural y postmoderna *política identitaria*, que ambiciona una coexistencia tolerante con grupos *híbridos* muy dinámicos, divididos en infinitos subgrupos: el único vínculo que une a todos esos grupos es el vínculo del capital, siempre dispuesto a satisfacer demandas específicas de cada grupo o subgrupo: todo es convertible en mercancía. La línea divisoria entre una política identitaria multicultural y otra fundamentalista es, para Žižek (2008: 17), puramente formal, pues, sostiene Žižek (2008: 20-21), este multiculturalismo es sumamente conveniente a este capitalismo global, ya que “mantiene su posición en cuanto privilegiado punto hueco de universalidad desde el que se puede apreciar (o

⁴ Concepto que -con todas sus diferencias- probablemente quepa emparentarlo con el de *sociedad líquida*, de Z. Bauman (2004).



despreciar) las otras culturas. El respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad.”

En un mundo así, de contactos culturales múltiples, los (re)conocimientos del *Otro* y del *Mismo* se facilitan por medio de prejuicios, estereotipos y lugares comunes, cognitivamente basados en la maldad y en la falsedad y en la heterocategorización como una masa sin perfiles. Se buscan, se construyen y se redactan las raíces. Sin embargo, unas supuestas raíces particulares suelen ser pantalla fantasmática de un sujeto ya completamente *desenraizado*, cuya verdadera posición es el vacío universal. Sin embargo, en nuestra Península Ibérica, la construcción nacional a partir del desarraigo tiene certificado de habitabilidad, tanto para los del interior ibérico-peninsular heterogéneo (López García, 1991), como para los invitados al exterior también diverso (Schmid, 2009), en este último caso mediante la *koiné xenolingüística* del italiano en Suiza.

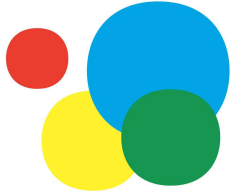
Con todas las salvedades, matizaciones y reparos que se quiera, “el multiculturalismo es la demostración de la homogeneización sin precedentes del mundo actual (Žižek, 2008: 22). Probablemente porque, de momento, el imaginario social no asume la vida más allá del capitalismo. En esa renuncia político-filosófica, se encuentra una *válvula de escape sustitutoria* mediante luchas simbólicas, sin desgastar la homogeneidad básica del sistema capitalista. El precio que acarrea esta *despolitización* de la economía es que la esfera misma de la política se hace exclusivamente neoliberal (Beauvois, [1994]/2008), de modo tal que la verdadera lucha política viene a convertirse en una pelea reconocer identidades marginales y tolerar diferencias.

En la historia de la globalización se aprecia un doble circuito interconectado: la conquista de la tierra por vía marítima y la conquista de la subjetividad. Llegado el momento, ambas desembocan en el mercado que coloniza el territorio interior (Sloterdijk, [2005]/2007: 29). En ese ayuntamiento de subjetividad y de mundo, las lenguas se han ungido de una semántica universal del consumo y por unos principios de uso que -diferencias fenotípicas aparte- confluyen en una convergencia multinacional en cuya cúspide se asienta la lengua inglesa, la burocracia y la informática (Fairclough, 2000).

2.2. Lenguas globales en el *Invernadero de Cristal*

El Palacio de Cristal londinense de la Exposición universal de 1851 puede ser hoy el contradictorio *Invernadero-Global* al que sus paredes invitan constantemente a entrar, pero al que permanentemente se le ponen puertas. Se desarrolla una paradójica acción-coacción a la iniciativa y a la inhibición, al esfuerzo y a la inercia: por eso en los lugares más depauperados del planeta hay satélites, móviles, hay internet, pero también hay hambres que la conexión virtualizan y moderan, haciéndolas invisibles⁵. Pareciera la continua paradoja de los límites: límites cerrados, pero visibles por y ante el cristal, porque ese deseo de límites claros y diáfanos es tan vehemente que

⁵ De hecho las encuestas no paran de poner de manifiesto que lo más importante para la población es *tener conexión*, mucho más que otros bienes físicos y simbólicos.



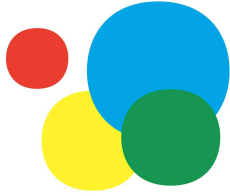
Paul Krugman⁶ confiesa que “nos gustaría explicar el mundo en términos de las fuerzas que sabemos representar en un modelo, no de aquéllas que no sabemos modelizar”. Este Invernadero-Global excluye e incluye, se parte en pequeños invernaderos, como los almerienses, (re)introduciendo exosferas, precisadas de una gran necesidad de lenguas en babélica disposición y de “*hordas de inmigrantes (...)*, que van a morir orgullosos con tal de acceder algún día a la *ciudadanía*. Paradoja sólo comprensible si se considera la hiperbólica propaganda del Palacio y su *way of life* (Vásquez Rocca, 2009: 7-8).”

En esa entrada en horda hacia el Palacio-Invernadero de Cristal, se tensa la iniciativa de aprender la lengua o la inhibición de no aprenderla, o de no aprenderla suficientemente. Lenguas para la cercanía y lenguas para la distancia, *lenguas menos globales* y *lenguas más globales* parecen nutrir un cierto imaginario falaz y linguodestructivo en que se pasa imperceptiblemente de la transición a la transacción. Comienza a predominar, a presentarse inicialmente como una atemorizada y recelosa pretensión la determinación básica, constitutiva, de una sociedad global, la totalidad en la cual poco a poco todo lo demás comienza a parecer secundario (Ianni, 1998). La capitalización de las lenguas, de la lengua española en el caso más concreto que me/nos ocupa, transcurre hoy entre el proceso de enseñar-aprender español, como un elemento constitutivo de la oligoglosia, pilar tolerado de la construcción sígnico-global, dado que las lenguas siempre han estorbado el consumo, de manera que un modo de reorientar este obstáculo es construirlo como un negocio, una mercancía, de entre unas pocas: inglés, ruso, alemán, chino, francés, árabe...), pero también en coexistencia con la protesta inhibida de gesticulaciones que recuerdan al gran disidente Diógenes de Sínope (Onfray, 1990).

Los conflictos surgen cuando el *nacionalismo ideal*, en el que la lengua ha ido ocupando un lugar cada vez más prominente, se atrinchera como parapeto contra el pleno ejercicio civil de los grupos minoritarios, muchas veces recién llegados. A ello no son ajenos -ni mucho menos- los discursos sociales, puntos de encuentro y desencuentros, *avisadores* pero también *hacedores* de transformaciones sociales para la desigualdad o para la emancipación (Bañón Hernández, 2007). Sin embargo no es tan sencillo, pues ya lo detallaré más adelante, un determinado tipo de lenguaje puede ser independiente de lo denominado real, siendo casi simultáneamente guante de seda o agravante de esa realidad. Las esferas jurídicas de los derechos como potencial de reconocimiento ciudadano y consiguientemente cultural son las que -de suyo- frenan una adquisición más diáfana de las lenguas de llegada, en el momento en que *papeles* o vivienda constituyen elementos mucho más inmediatos para la organización diaria de la vida. Bajo las urdimbres ideológico-argumentales de las narraciones históricas, el tapiz cultural se vale de una cierta retórica focalizando, iluminando y reproduciendo estilos hegemónicos relacionales entre *la nación* (nunca homogénea) y los grupos minoritarios (objetivados como uniformes)⁷.

⁶ Citado por Izquierdo (2000:185).

⁷ Los gentilicios, ampliamente conceptualizados, se incrustan drásticamente en dichos, refranes, sancionando una percepción psicosocial que por inconsciente y transmitida es muy efectiva para arrinconar desde una hegemonía a los demás en trazos deleznales o poco recomendables (*De Adra quien no grita, ladra*; los *terroni* en Italia o *Kanaken* en Alemania (Fuentes González (2013b).



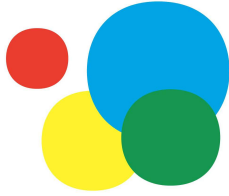
La traducción es también privilegiada herramienta de conexión intercultural (Hernández Sacristán, 1999). Más recientemente, Zanier y Peña (2011) destacan el papel del traductor como “experto en comunicación intercultural en un mundo internacionalizado”. No es menos cierto, tampoco, que en esa interculturalidad, la servidumbre hacia el neoliberalismo colonial da luz más a unas lenguas que a otras. Hay una lacerante metonimia hegemónica en querer representar el mundo desde nuestros presupuestos de extensión electrónica mundial: ni todo el mundo está *globalizado*, ni todas las lenguas están siendo destinadas a desusarse cara a cara y a hacerlo casi únicamente en escritos electrónicos⁸. Zanier y Peña (2011: 504) descubren la rentabilidad de la enseñanza-aprendizaje lingüísticos, debido al anglomonolingüismo, de “enormes ganancias para la industria editorial de los países de habla inglesa”, mediante la *desaparición* del uso didáctico de la lengua primera o la eliminación de la traducción como un recurso viable para el aprendizaje idiomático⁹.

La lengua al tiempo que diseña un tejido horizontalmente (un fragmento, un mercado diferente en la globalización), actúa eficazmente en microespacios, generando identidades y construyendo diversidad. Desde esta perspectiva, el mundo presenta mercados-simbologías heterocontextuales, de modo que, por poner un caso, en la comunidad tamazighthablante de Málaga la lengua propia no sea un elemento de reivindicación, pero sí lo sea en Almería. Por otro lado, la metáfora del *caleidoscopio* -lanzada por Ford (1992) y asumida por la sociolingüística (Solé i Camardons, 2001)- resalta que más que *aldea global* estamos en un *conventillo global*, para el que precisamos de un potente caleidoscopio, ante la incapacidad volitiva de cambiar nuestras esferas protectoras que bloquean la comprensión de lo nuevo, especialmente cuando se implanta tan fulminantemente en nuestras vidas, las del *Otro* y las del *Mismo*. Con ese caleidoscopio se ha de narrar un conjunto de mapas cognitivos que franqueen la con- y cofusión espacial y social que pinte un paisaje lingüístico y cultural positivo para la diferencia en el mundo global. El decir sobre la diferencia es también una actividad, de tal naturaleza que no representa lo referido, sino que lo constituye a través de mediaciones (Bañón Hernández, 2007). Así, al narrar la globalización se construye, siempre con la necesidad de situar y de darle sentido al acontecimiento.

Una educación rimbombante en sus declaraciones discursivas promete una actitud crítica, extirpada luego por el riesgo del hablar. Quienes no están *naturalizados* lingüísticamente son sigilosos, silenciosos, taciturnos, voluntariamente afásicos en un combate de espera para *empezar-a-ser-ya-otros*. Ha cuajado enteramente la idea tan volátil en tiempos pasados de que a una nación pertenecía una lengua y ésta a aquélla (Hobsbawn (1991). Ahora al pobre para *estar-dentro* se le empieza a pedir la pertenencia a los *koljoses* lingüísticos nacionales, como prioritario criterio de reconstrucción nacional (la religión se hizo inservible; el color de la piel es delictivo, para qué enarbolar el plurilingüismo...). Mientras, las lenguas *nacionales* pueden llegar a cobijar estructuralmente “a seres drogodependientes de sus lenguas maternas -y en la historia de la humanidad hasta la fecha solo pocos han

⁸ *Sin Whatsapp, sin Whatsapp, no sé estar sin Whatsapp...* así reza el estribillo de la canción *Libertad sin ira*, del grupo Jarcha, remozada recientemente en sarcástica crítica contra la comunicación electrónica de estos tiempos.

⁹ También Cummins ([2000]/2002) denuncia el componente político-comercial de los conceptos *ad hoc*, pues resulta muy sencillo comprobar que el inglés no es ni mucho menos el gran componente para la integración en la sociedad usamericana: muchísimos anglohablantes nativos no están integrados, tal y como pone también de relieve la sociolingüística británica para el Reino Unido.



conseguido una cura de desintoxicación de las drogas patrias lingüístico-maternas- (Sloterdijk [1988]/2006: 146).”

Desde esa perspectiva homogeneizante, la ligazón lingüística une a las personas en comunidades también falsarias; se usa y abusa de la capacidad de distanciamiento del lenguaje del *Otro* cuando el lenguaje del *Mismo* sirve cotidianamente para confrontarnos en una permanente comunidad de temores larvados, que animan a “comunidades lingüísticas que siguen hablando el discurso del odio contra los que hablan diferente (Sloterdijk [1988]/2006: 148).” Quizá se abra paso hoy la sugerencia -acuñada por Diógenes de Sínope, el primer disidente plebeyo- para entrenarnos en esos universales pantomímicos, distanciados de la violencia nacionalista (Sloterdijk, [1988]/2006: 154), ya que, paradojas habrá, emerge una especie de inteligencia foráneo-colectiva que invita a no aprender tanto la neolengua, a no embutirse en ella, porque daría igual. Lo convierte en un contestatario, pues *callado se está mejor, porque has venido a trabajar en el campo, y en el campo no se habla, se canta, pero no se habla*¹⁰.

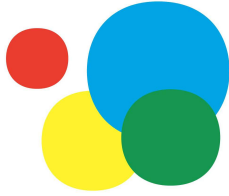
En una interesante página electrónica alemana¹¹, que acoge el tópico *Deutsche Sprache Opfer der Globalisierung?* [La lengua alemana, ¿víctima de la globalización?], si se lee la primera intervención (desde Niedersachsen, 12.09.2006, 20:06), la gran preocupación resulta ser la influencia del inglés, el certificado de un fracaso, digámoslo así; pero sobre todo se hace muchísimo hincapié en “aber was mich stört ist das immer mehr alltägliche Begriffe verändert werden.” [sin embargo, lo que me molesta cada vez más es cómo cambian los conceptos cotidianos], hasta el punto de que “Irgendwann spricht man nur noch so ein Englisch-Deutsch” [en cualquier momento se pasará a hablar únicamente este inglés-alemán], lamento que desde luego en cualquier red electrónica produce exacerbado sarcasmo, o no, como en la intervención inmediatamente posterior (desde Oberbayern, 12.09.2006; 20:22) que dice “Sprache ist nun einmal etwas lebendiges. Ich hätte kein Problem damit, dass Deutsch wie wir es heute kennen, irgendwann ganz verschwunden ist” [La lengua es algo vivo. Yo no tendría ningún problema con que desapareciera el alemán tal y como lo conocemos hoy]. Así también, Özbent (sin fecha)¹², mediante una lista de préstamos analiza la lengua turca actual y observa el arrinconamiento de los galicismos a lo largo del XX en beneficio del anglicismo, evidentemente no tanto por la naturaleza lingüística del inglés, sino como resultado de la creciente hegemonía inglesa, primero, y estadounidense después, de manera tal que una lengua insular, hablada por escasos millones de personas ha pasado a convertirse en el soporte de interacciones institucionales de carácter internacional y en lengua vehicular de quienes no la tienen como primera lengua.

Con todo cabe apreciar contrapropuestas viables a una exacerbada globalización anglosajona. Schmidely, Alvar y Hernández (2001: 86-89) corroboran una globalización como imposición paulatina de terminologías,

¹⁰ De esto mismo se ha venido quejando, lógicamente, el alumnado africano de diferentes cursos expertos y másteres en mediación intercultural desde 1999 hasta la actualidad.

¹¹ [En línea] <http://bit.ly/1dNGNqF> (13.07.2013).

¹² “Die Sprache zwischen Globalisierung und Lokalisierung”, [En línea] <http://bit.ly/1eogkEI> (13.07.2013).



sintomática en el nombre de los puntos cardinales y de los vientos; se ha impuesto un sistema atlántico basado en los puntos de *Norte, Sur, Este y Oeste*, frente a un antiguo sistema mediterráneo divulgado por italianos como *Tramontana, Levante, Mezzogiorno* (o *Mezzodi*) y *Ponente*. Se trata del triunfo de una terminología mundializada desde la navegación inglesa, estampado en casi todas las ciencias y saberes técnicos; sin embargo, la desaparición de las antiguas denominaciones ni es total ni siempre cabe diagnosticar la pobreza lingüística resultante. De hecho, muchas didácticas, como la que proponen estos romanistas, parten de un planteamiento que aglutine haces de fenotipos lingüísticos comunes, en principio con lenguas genéticamente emparentadas, para propiciar un allanamiento de las dificultades idiomáticas en L2. Por su parte, Vez, Martínez y Lorenzo (2013) analizan una macroencuesta europea en la que se vuelve a chocar contra los atávicos errores de la enseñanza lingüística en España, pues corroboran la hipótesis de que la exposición a la lengua extranjera y su uso en contextos no formales conduce a mejores resultados en el aprendizaje. Es decir, que los contextos lingüísticos amables, vivenciales, y no tanto académico-escolares, fomentan el desarrollo en L2.

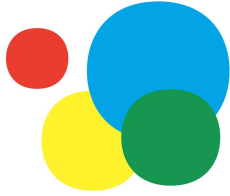
En definitiva, Canale (2011: 47) sintetiza muy bien lo que puede estar ocurriendo en esta asociación simbiótica entre globalización y lenguas, pues las que se hablan en sociedades ya extremadamente mercantilistas son promovidas con sobrada euforia, frente a las que vienen ligadas a sociedades y culturas minoritarias, tildadas de *antiguas* y más expuestas en contextos de comunicación de cercanía.

3. Apuntes desde y hacia un español intercultural

En el seno de las trashumancias globales muchos grupos llevan el español en su equipaje sociolingüístico, de ahí que los hispanohablantes nativos sean emigrantes, inmigrantes o receptores sociolingüísticamente hegemónicos. Vista la endémica nerviosidad de estas trashumancias, puede ser que a lo largo de sus vidas muchas personas estén invitadas-condenadas a alternar o a simultanear dichos papeles. Así, el emigrante español de ahora traspone el umbral comunitario de otras culturas que no tienen el español como lengua A¹³. A propósito de todo ello, en España¹⁴ se recuerda insistentemente que la comunidad lingüística hispanohablante se ha convertido en receptora de gentes de otros países, trastocando la tendencia histórica migratoria: desde la tradicional emigración-*hacia* hasta la actual inmigración-*desde* (*de las maletas de cartón a las pateras*).

¹³ Altamente cualificado, casi obligado a salir de España no ya para ejercer su profesión, sino incluso para precarizarse vivencial y laboralmente en el extranjero, está produciendo en el discurso cotidiano actual chascarrillos como *Vete para Alemania, David*, remedo de la película *Vente a Alemania, Pepe* (1971, P. Lazaga, dir.). En ella se narran los problemas de emigrantes y exiliados españoles en la Alemania de los primeros años setenta del XX. Desde la España gubernamental de hoy la *neoemigración* pretende convertirse en la salida por excelencia de la población universitaria española hacia el país hegemónico europeo; los organismos universitarios la llaman *internacionalización* o *movilidad*, en indisimulada operación léxico-eufemística que evita a toda costa el término *emigrar*. Esta nueva trashumancia se simboliza en el nombre de *David*, mayoritario entre quienes nacieron en los 80, obligados ahora a ser la generación mejor preparada de la historia y, al parecer por ello, dirigida institucionalmente a emprenderse en la iniciativa de una aventura laboral y vital allende nuestras fronteras. Se trata de cualificados aventureros que en Alemania son técnicamente denominados *ausländische Fachkräfte* [trad. lit. *fuerza especialista extranjera*].

¹⁴ Similar pero no idéntica es la abigarrada tendencia migratoria hispanoamericana; gentes que, universitarias o no, se han dirigido a otros países hispanohablantes o a países lingüístico-tipológicamente distintos.



Entretanto, las personas y familias inmigradas a España a partir de los ochenta y noventa del XX desde diferentes territorios (el Magreb africano, el África subsahariana, la América hispanohablante, la Europa del Este y parte del Asia oriental) parecen poco estimadas políticamente, en parte porque se les impide constituirse como ciudadanos con derechos para ser encajados en la más descarnada precariedad social. En todo este entramado caleidoscópico, las lenguas quieren tomarse como elemento sustantivo de integración sociocultural (Moreno Fernández, 2009), argumento de la elite para clasificar al inmigrante *no deseado* frente al inmigrante *deseado* o *invitado*¹⁵.

El caso de la inmigración en la agrandada y renovada República Federal de Alemania es sintomático. Se sigue admitiendo a gentes, hoy considerablemente cualificadas, proporcionándoles inmersión lingüística intensiva a cargo del estado federal alemán, como ya se hizo en los 60 y 70 del siglo pasado con la mano de obra sin cualificar que cooperó, y cómo, en su reconstrucción industrial de posguerra. En convivencia con estas medidas, esa invitación a formar parte del mercado de trabajo alemán *se cursa* también a personas con un perfil formativo muy alto con la exigencia de que acudan lingüística y culturalmente germanizados, comprimiendo sus bolsillos al pagarse sus clases de alemán, convertido en paquete simbólico-mercantil arbitrado por empresas, instituciones y asociaciones de ayuda.

En la última ruta de contacto cultural que el español ha ido marcando en su historial ibéricopeninsular resulta conveniente, entre otras cosas, destacar el alarde de menosprecio con que ha obsequiado a otras lenguas. Se sufre así el quebranto de un plurilingüismo histórico, que tímidamente ha podido enunciarse vitalmente en crudo desacuerdo con una implacable presión disciplinaria de normativistas y guardianes monolingüísticos. Quizá todo se origine en la denodada construcción de la lengua como una herramienta y no como *órganon* (Di Cesare, [1993]/1999: 30-40). La lengua como *órganon* es mediadora, orgánica, no en el sentido biologicista, es dialéctica, convierte al ser humano en sujeto y a los objetos en objetos. Como quiera que sea, la lengua también genera *naturalmente* lo contrario; vale para odiar y para amar, objetualiza los sujetos (despersonaliza a las personas) y sujetiviza los objetos (los personaliza): tiene el potencial de filtrar, iluminar, ensombrecer y de hacer desaparecer.

A poco que tengamos una mínima visión de la historia española y -ampliamente hablando ibérico-peninsular- las cuestiones de la interculturalidad no deben resultarnos poco familiares, si bien también deben sernos reconocibles otro tipo de actitudes de contacto cultural. A quienes han planteado la necesidad de que los llamados inmigrantes puedan mantener lo mejor posible sus lenguas (de origen) se les acusado de *desnortamiento*. Para empezar, con estos grupos opera una reducción de significado que selecciona mediante prefijos. Emerge el significado del *no-estar-quieto*, el *migrar*; el *inmigrante* es una amenaza; el *emigrante* un alivio y el *migrante* un errante, un nómada, un condenado de nuestro tiempo a ir de un sitio a otro (Fernández,

¹⁵ Vid. también cómo Querol Sanz (2010), al estudiar el papel del moro en la literatura española, detecta el arquetipo de *moro bueno* (el peninsular) y *moro malo* (el africano).



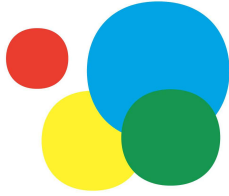
1997)¹⁶. La inmigración hacia España desvela sencillamente que el concepto *lingua* es una construcción relacional, dependiente de hegemonías más o menos estables. Así, en muchas ocasiones viene intensamente acoplada con la religión; en otras, asociada con una gran literatura, acompañada de diccionarios y gramáticas; qué decir de la lengua-nación y de la lengua-estado¹⁷. Al final el caldo de cultivo es la distinción, para bien o para mal, pues se tiende a estimar la lengua propia o a despreciarla, a sentir la variedad propia como el modelo a seguir o a ocultar.

Se contesta que la verdadera interculturalidad se consigue aprendiendo la lengua de aquí (español, pero también catalán); se contraataca espetando la linguodiversidad y el cultivo de las lenguas de origen. En cada una de las observaciones anteriores, debido a una execrable comodidad antirreflexiva -el pensamiento pesa y hay que soltar lastre- se producen polarizaciones que no están en la cognición en sí, pero que sí están en la burbuja emocional de quienes las usan y consumen. Por mi parte, yo planteo que la enseñanza-aprendizaje para-por extranjeros-inmigrantes es posible y recomendable también respetando y atendiendo el plurilingüismo, atendiendo los diferentes contextos y el propio equipaje sociolingüístico de las posibles comunidades de aprendices de ELE, sin convertir esa especificidad en barrera infranqueable que a la postre vuelva a distinguir a unos de otros.

En muchas de las iniciativas de ELE para inmigrantes en las que he participado, sus gestores municipales se mostraban sempiternamente preocupados y alertados por las diferencias culturales a la hora de sentar al pupitre a gente subsahariana con magrebí o a gente marroquí con argelina, o a mujeres con hombres. Ante ello, siempre he defendido que la propia especificidad didáctica de la lengua podía drenar sobremanera tales desencuentros, cuando no eliminarlos en unos pocos meses. En ese sentido era de capital importancia organizar clases como en el resto de aulas de idiomas, con no más de 20 personas, y no con 200 en una cochera; o saber negociar y hacer entender que en sus vidas españolas les podía ser de mucha mayor utilidad un aprendizaje comunicativo que otro de tipo alfabético-memorístico (Fuentes González y Hernández Fuentes, 2002). A la postre se podía comprobar que tales gestores, más allá de la jactancia por la vanagloria organizativa de todo burócrata, que también, dichas clases estaban urdidas desde la intención de controlar socialmente a las poblaciones inmigradas, de conocerlas, de asociarlas o de saber cuáles y qué papel tenían sus líderes. En el desarrollo más linguodidáctico que demandaban estas iniciativas municipales tampoco fue fácil plantear unas enseñanzas coherentes con sus propios fines. Esa idea de ELE *a inmigrantes* como control social entrañó en los comienzos de los años noventa una preponderancia de *monitores* de la misma nacionalidad que los aprendices. La lengua de origen no sólo se convertía en lengua vehicular de la enseñanza, sino que ésta se hacía exclusiva, provocando la *deslingüistización* de las clases, ya que a ese monitor o monitora le asaltaban constantemente tareas como enseñar a hacer la compra, qué tomarse en caso de gripe o resfriado o decir que todavía no había consulado de Marruecos o de Argelia para conseguir un documento.

¹⁶ En el sentido en principio más mostrenco y libre, no faltan quienes pretenden eliminar el estigma enunciando simplemente el término *migrante*, tanto en España como en el resto de Europa.

¹⁷ Véase Hobsbawm (1991) y Burke ([2004]/2006) para una panorámica sobre el nacionalismo en Europa y su paulatina asociación con la lengua.



Desde el altar de los despachos y desde el parapeto de la *cientificidad*, la presuposición que adjudica una lengua por nacionalidad ha hecho cierto daño. En ese sentido, desde los primeros noventa se hacían cursos de árabe marroquí para la comunidad marroquí del Poniente almeriense, sin que ello concitara el entusiasmo entre los potenciales aprendices. Se trataba en realidad de que con la mejor de las intenciones se hilvanaban nobles propuestas para el mantenimiento de las lenguas de origen, sin tener en cuenta a los *beneficiarios*. Estos eran mayoritariamente tamazighthablantes y el árabe tendían a identificarlo con el poder hegemónico marroquí y una arabización islámica. En ese sentido, hay que saber sentirse a solas y negociar encajando las desavenencias. Pero un buen día nos sorprenden los resultados: el senegalés inhibido por tanta presencia intimidatoria de marroquíes y acaso algún mauritano comienza a hablar en clase y discute argumentadamente sus puntos de vista; otro día, aquel marroquí que relacionaba la defensa de la cultura *bereber* y la lengua tamazight con la defensa de cierto *terrorismo* comenzó a sentir que esa igualación era instigada desde esferas hegemónicas marroquíes que -no obstante- acababan de fundar en el Marruecos de 2001 el Instituto Real de la Cultura Amazigh. La identificación de una lengua con una nacionalidad¹⁸ también chirriaba cuando organizamos clases de ELE en La Mojonera. Más del 90% eran de Guinea-Bissau, lo que inmediatamente nos llevó a pensar que el portugués ahorraría un buen trecho en su adquisición del español, por su semejanza y por la creencia, a la postre basada en un burocratismo ignorante, de que el portugués era la L1 de nuestro alumnado o en todo caso una L2 bien asimilada. Tras la primera clase pudimos comprobar que de los 22 aprendices solo uno dominaba el portugués y unos pocos más el criollo. La inmensa mayoría conocía y se desenvolvía cotidianamente en manyaco, con lo cual las presuposiciones iniciales se estrellaron contra una realidad bien distinta. En cualquiera de los casos, la reorientación que hubo de dársele a esta enseñanza fue muy fructífera, pues el profesorado tomó interés por conocer algunas cosillas de esta lengua, comentándolo con el alumnado, ya admirado y emocionado porque en España comenzara a hacerse visible su propio patrimonio lingüístico, lo que a ojos vista aumentó también su motivación para aprender español.

Asimismo, mediante la acuciante iniciativa de las clases de ELE a un grupo de antiguos niños-soldado de Sierra Leona en Almería¹⁹ se pudo comprobar que -sin dejar de tener en cuenta las terribles circunstancias vitales de estos aprendices- sólo podía tener éxito una organización pedagógica según los principios de aprendizaje de lenguas. De eso modo, tras una severa adaptación inicial, la observación de sus progresos en español, pronto bastante retenidos²⁰, hizo que se pasara de unas clases exclusivas para estos cuatro estudiantes a un aula en

¹⁸ Llama la atención que esa identificación persista en Moreno Fernández (2009), muy especialmente en relación con el presunto bien didáctico que sería partir del árabe para el ELE a aprendices marroquíes; o el entusiasmado papel de la L1 en general como principio pedagógico en Moreno Cabrera (2010) y López García (2005), libros últimos por lo demás bastante recomendables.

¹⁹ Se trataba de un programa surgido a partir del convenio con la ONG TSI (*Todos Somos Inocentes*). Desde 2007 hasta 2009 se pretendía ofrecer una formación universitaria a estos jóvenes para que cursasen carreras como Enfermería o Ingeniero Técnico Agrícola, de gran necesidad para la organización de su país tras numerosas guerras y conflictos armados. Posteriormente llegaron también algunas chicas, de las cuales algunas recalieron en Almería y otras en Alicante.

²⁰ En concreto el uso de las nuevas tecnologías estaba vetado por la ONG promotora de dicho programa. Otro aspecto de retención del progreso idiomático era el uso vehicular del inglés dentro del grupo, que pasaba a lo que ellos llamaban *lenguas tribales* cuando este pequeño grupo de aprendices se dividía en dos.

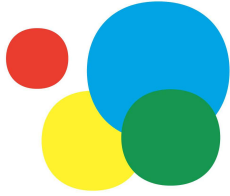


donde compartían aprendizaje con varios alumnos y alumnas más, de otras nacionalidades y desde luego unidos por tener un mismo nivel de dominio y por la intención de mejorarlo.

Es obvio que nuestra balsámica interculturalidad tendría los pies de barro si no se contemplaran los antecedentes formativos. Los estilos de aprendizaje suelen ser determinantes, a veces inhibidores del aprendizaje mismo. Observo que se han tenido estilos de *afán alfabético* (africanos subsaharianos), de *afán gramaticalista* (de la Europa y del Asia exsoviética, no solo presente, sino imperante en nuestras tendencias de aprendizaje), de *afán amoroso-comunicativo* (al estilo del Dante que escribía en *volgar illustre* para su amada) y recientemente se está encumbrando lo que podría llamarse un *afán administrativo-laboral* que, siguiendo el modelo ampliamente anglosajón y alemán, requerirá certificaciones lingüísticas (ya se está haciendo) para lograr el permiso de trabajo-residencia (Cummins, [2000]/2002; Baralo y Estaire, 2011; Martín Leralta, 2011) o acceder a cualquier título universitario (Fuentes González, 2013a).

Monedero (2008: 186) recuerda el antecedente del Cecil Rohdes de 1877, soldador de raza y lengua en la segunda mitad del XIX. Esa *primera raza del mundo*, quedaba dispuesta para dar el mayor beneficio de libertad, justicia y paz, “puesto que Dios ha formado evidentemente la raza de lengua inglesa como su instrumento elegido”, claro está, siempre que dicha raza lingüística tuviese el espacio y el mayor poder posibles. Parecía un vaticinio de lo que en el XX podría haber sido el *racismo* lingüístico hispano. En esencia cabe decir que esa *mesoglobalización* se enunciaba a partir de la generalidad de personas que se entendían en la misma lengua, independientemente de sus rasgos físicos y sus orígenes culturales. Esa era la gran semilla que el racismo posterior, basado en la anatomía y en una comunidad de pareceres fascista y homogénea, vino a destruir al grito de *¡Mueran los intelectuales! ¡Viva la muerte!* Pero antes el presidente federal argentino Hipólito Irigoyen solía decir *mi raza es mi lengua*. Por ello, “*la raza del presidente Irigoyen no sólo eran las comunidades provenientes de la ascendencia española sino la resultante del mestizaje entre descendientes de personas originarias de la Península ibérica, de toda la península, y los descendientes de los antiguos pobladores de América* (López Arnal, 2007)”. Aparte de la inflamada retórica colombina y europeísta que fundamentaba la decisión en 1917 de declarar el 12 de octubre *Día de la Raza*, la Argentina decidía “consagrar la festividad de esta fecha en homenaje a España, *progenitora de naciones*, a las cuales ha dado, con *la levadura de su sangre y la armonía de su lengua* una herencia inmortal, que debemos afirmar y mantener con jubiloso reconocimiento”²¹. Como ya ha indicado la Historia, los europeos se han llevado a sí mismos a cualquier parte. Muy sensatamente, años después Sacristán (1984) quedaba, “en que, por el momento, la Hispanidad es eso que nos permite leer *La Colmena* de Cela y la *Introducción a la Filosofía de Jean Wahl*”. Entretanto, Unamuno agonizaba pensando que -frente a Cervantes- un inválido como Millán Astray, carente de superioridad de espíritu, pudiese aliviarse multiplicando el número de mutilados alrededor de él (López Arnal, 2007).

²¹ [En línea] <http://www.arbil.org/114raza.htm> (09.07.2013); asimismo <http://bit.ly/1hkHpXb> (23.06.2013).



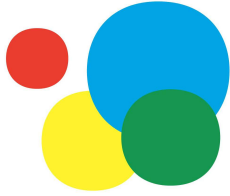
Vienen bien las palabras de Unamuno para pensar la lengua en la globalización: más que *imponerse* (vencer) debe *exponerse* (convencer), no cegarse en la monopropiedad ni en esencias identitarias, ni mucho menos convertirse en un negocio a ultranza. Es muy probable que el momento de globalización-expansión de la lengua española desemboque cuando tenga poder suficiente en el brazo lingüístico-comunicativo de un nuevo poder mundial en convivencia con otros. De momento, puede sentirse la lengua española como una lengua de cercanía. Tanto que encanta el tuteo²² como forma hegemónica de tratamiento, al menos en el español peninsular europeo, tanto que para bien o para mal la cultura hispánica goza o sufre el estereotipo del descanso, de la cultura festiva, del trabajar para vivir, de la creatividad (aunque no desde luego económica) y de la sensación de que todo se puede dejar para mañana. Pero una vez más, en ese persistente llevarse a sí mismos a todas partes, los españoles, como europeos, se han instalado -como el mundo anglosajón- en una globalización europea silenciosa ante la cancelación de los grandes valores en iniciativas de conquista. López Arnal (2012) hilvana la (des)memoria globalizada con el intento de acallar historias que corroan el actual orden asimétrico: casi todos los niños del mundo saben quién fue Cristóbal Colón, pero casi nadie -americanos inclusive- conoce que las personas a las que se encontró eran taínos. El mismo Colón en el 12 de noviembre de 1492 de su *Diario de a bordo*²³ comenzaba este procedimiento:

Dijo que el domingo antes, 11 de noviembre, le había parecido que fuera bien tomar algunas personas de las de aquel río para llevar a los Reyes porque aprendieran nuestra lengua, para saber lo que hay en la tierra y porque volviendo sean lenguas de los cristianos y tomen nuestras costumbres y las cosas de la Fe, «porque yo vi y conozco -dice el Almirante- que esta gente no tiene secta ninguna ni son idólatras, salvo muy mansos y sin saber qué sea mal ni matar a otros ni prender, y sin armas y tan temerosos que a una persona de los nuestros huyen ciento de ellos, aunque burlen con ellos, y crédulos y conoedores que hay Dios en el cielo, y firmes que nosotros hemos venido del cielo, y muy presto a cualquiera oración que nos les digamos que digan y hacen el señal de la cruz.

Nadie parecía pensar en aprender las lenguas de ellos, aunque la lingüística misionera ha ido señalando la importancia intercultural de las llamadas *lenguas generales*, verdadero antecedente, si se quiere, de lo que hoy viene instituyéndose como lenguas globales, en esa oligoglosia incrustada entre el imperialismo monolingüe y otras vías mucho más atentas y respetuosas con la linguodiversidad. Me pregunto si seguimos siendo esos indios mansos que *descubrió* Colón en las Américas. Su miedo está siendo perfectamente transmitido generación tras generación, y ya la tensión entre iniciativa e inhibición se resuelve permanentemente en la inhibición del no hablar, del hablar como un riesgo y del hablar tomado principalmente como la eterna transmisión de mensajes mal leídos a una velocidad antes nunca vista (Sloterdijk [2004]/2007). Eduardo Galeano lo ha subrayado en la

²² Bien es cierto que mucho alumnado eslavohablante es notoriamente reticente al tuteo, posiblemente por influjo pragmasociolingüístico de sus lenguas de origen.

²³ En línea <http://bit.ly/1kUTxhl> (13.07.2013).



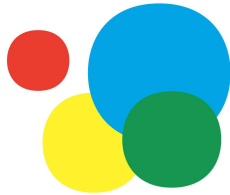
letra de *El miedo global*²⁴: “La democracia tiene miedo de recordar y el lenguaje miedo de decir”. En países en que -como nunca- *regentea hoy la canalla*²⁵, ¿qué significa entonces que la lengua se expone? Principalmente que debe mostrarse a modo de escaparate, acaso también comercial. Deberá hacerse atractiva, esa *lengua-escaparate* no deberá atentar contra las otras lenguas que ya se tienen; dado que “exponerse y mantenerse son movimientos constitutivos del hombre” (Sloterdijk, [1988]2006: 14); esa exposición lingüística permanente debe asumir los riesgos del cambio, de la iniciativa sin miedo a las transformaciones que los derechos lingüísticos en su puja contra el inmovilismo normativista van tensando. Contra ese miedo, invariablemente torticero, debemos buscar y diseñar ejemplos localizados de apertura intercultural y plurilingüe, para lo que es de suma importancia el cultivo del placer indisimulado por la charla y por la conversación (Serrano Farrera, 2007), poniéndonos una razonable *dieta comunicativa* como horizonte cotidiano.

Para el e(in)migrante hay siempre un nuevo comienzo, un nuevo comienzo donde de la noche se pasa al claroscuro y a veces a una niebla que, si no se le pone remedio, puede durar toda la vida. Para el autóctono, el (in)migrante pobre muchas veces es la *no-persona*: no habla, no queremos saber su historia, o sólo queremos observar la servidumbre de su pobreza: *No sirvas a quien sirvió, ni pidas a quien pidió*. Sloterdijk ([1988]2006: 52) sigue alborotando con su filosofía del lenguaje del mundo, pues “constituye para nosotros una ficción benefactora el hecho de creer que hemos olvidado pertinentemente estos acontecimientos prelingüísticos. Pues ¿qué sería de la necesidad humana de días tranquilos si estos no vivieran bajo la protección de la oscuridad del comienzo?” Por eso nuestra juventud e incluso muchos de nuestros retornados emigrantes olvidan los comienzos, haciendo idílico el recuerdo migratorio de la perfectísima emigración española a Europa; todos con contrato y reconocimiento laboral, todos viviendo en estupendas estancias con calefacción, todos ahorrando millones para el retorno. Para los jóvenes es peor todavía; no les estamos dejando tener un recuerdo del comienzo, con abuelos que son más empleados suyos que *abuelos cebolletas*; tienen el recuerdo del consumo compulsivo. Es fácil considerar *la lengua como patria*, a partir de la idea de que la comunicación es el verdadero sistema sanguíneo de la globalización, la circulación constante de mensajes y de interacciones, lo que desarrollará nuevas formas de comunicar electrónicas, con expansivo predicamento, pero cercenando una comunicación primaria basada en otra velocidad mucho más afectiva (Serrano Farrera, 2003; Romano, 2011).

Cuando el autóctono quiere comprender los grandes conceptos del *Otro* (matrimonio, familia, lengua, amistad, trabajo, tiempo, dignidad, etc.), con frecuencia se le acusa de tolerar cancelaciones de los derechos humanos, como si anduvuviésemos sobrados. Esa patria lingüística es entonces muy estrecha, demasiado equipaje y andamios para un mundo tan complejo. Creo que debemos tener en los contactos con el Otro una reserva biopositiva y optimista ante el mundo, una constante capacidad de compromiso con su reconocimiento como personas. Plaza del Pino (2010), en aplicación de una mínima interculturalidad en la enfermería, dignifica la atención al inmigrante con un consejo tan sencillo como el trato con la propia persona, ese trato que acolcha el

²⁴ En línea <http://bit.ly/1c0Ev8Y> / (13.07.2013).

²⁵ Actualísimas palabras de Luis Cernuda en *Desolación de la quimera*. Cfr. en línea <http://bit.ly/1eofAzp> (13.07.2013).



prejuicio de todos, dirigiéndonos a ellos con su propio nombre, aunque sean nombres complicados para nosotros. Partiendo de ahí, todo puede hacerse desde la predisposición, la empatía y la flexibilidad.

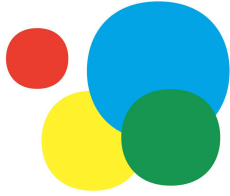
Sin embargo, el panteísmo monetario-informático acecha como religión universal, teniéndose por indispensable: necesita reconocer constantemente unidades discretas, contables. Se trata de una cultura de la contabilidad [*Buchungskultur*]²⁶ en que las cosas se mueven directamente de un libro a otro, a modo de eternas transferencias. Las personas son convertidas en objetos, en cifras, a las que muchas veces nos empeñamos en prestarles nuestra voz cuando previamente se ha exigido su silencio, su invisibilidad como personas: *peones en el invernadero e invisibles cuando dan de mano*. Se sigue ampliando la gran vía del (neo)liberalismo (Polanyi, 1997), diseñada antes para que circulen capitales que para mercancías, y antes para mercancías y manufacturas que para personas. Por ello la globalización mundial electrónica fomenta sobremanera que una buena parte de la vida real (de la inmigración por tanto) no tenga lugar en el propio terreno de juego, sino en sus márgenes, nunca bajo un plan fundamental y como problema (Sloterdijk [1988]/2006: 120).

En muy buena medida se juega ahora en las migraciones hacia Europa no ya tanto con el aspecto de la mano de obra, sino con el de seres culturales-hablantes (Álvarez, 2002). Se abre consiguientemente para esa frontera de cristal el *a priori lingüístico* en el sentido mencionado como natalidad en torno a *un a priori de la comunidad de la comunicación, equívoco e inconsistente* (Sloterdijk [1988]2006: 140). Es nuevamente otra gran paradoja, otra gran trampa contra la que debemos pugnar. La formación es un salvoconducto: para irte (los ultratitulados españoles²⁷) y para quedarte (los inmigrantes que deberán acreditarse lingüísticamente).

En nuestras políticas lingüísticas y académicas no han faltado las ocasiones en que las palabras entraban por un oído y salían por el otro. Hemos propugnado con intensidad la necesidad de urdir buenas clases de ELE a los llamados inmigrantes y ellos sentían en esta inmigración más la necesidad de vivienda y *papeles*. En ello se han parecido a los emigrantes españoles e italianos en Alemania, que -apenas accedían al recurso de un *pidgin* algo laboral y rudimentariamente social- dejaban de progresar en el dominio del alemán, porque la inminente vuelta a casa, que muchas veces nunca llegó, hacía innecesario un mejor aprendizaje de la lengua de llegada (Löffler, 1985). Sloterdijk ([1988]/2006: 143) estima que “no tenemos más alternativa que la de atarnos desde un primer momento a un mundo lingüístico donde el peso del mundo presiona a todo nuevo hablante.” Esa supuesta falta de alternancia al elemento lingüístico es cancelada por la posesión de riqueza, tal y como vemos en la concesión del gobierno español a quienes siendo extranjeros extracomunitarios vengan con los euros necesarios para comprar viviendas, bien desproporcionada y cruelmente sobrante en la España de 2013. Nadie parece ya tener confianza en los lenguajes emancipatorios, aprovechados fácilmente por las fuerzas conservadoras. Ortega y Gasset (1929: 75) pensaba que “originariamente, el Estado consiste en la mezcla de sangres y lenguas. Es superación de toda sociedad natural. Es mestizo y plurilingüe (...) En la génesis de todo Estado vemos o

²⁶ Vid. (Sloterdijk [1988]2006: 99).

²⁷ Véase la interesante y descarnada página en línea de jóvenes españoles <http://bit.ly/1hkHVv8> (14.07.2013).



entrevemos siempre el perfil de un gran empresario.” No es nada descabellado que con esos mimbres liberales, el valor económico del español cuaje en una empresa multinacional²⁸.

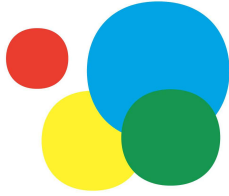
La gran contradicción lingüística de la España de hoy es la de hace tantos años, a pesar de su Carta Magna: desecha el plurilingüismo, el de dentro y el que llega de fuera y pone todo su ahínco en la empresa de aprender, mal, el inglés. Martín Rojo y su magnífico equipo de colaboradoras (2003) hace ya una década corroboraban que no se sabía qué hacer, si asimilar o integrar a la nueva población inmigrada, con unos dilemas que no paraban de incordiar a modo de sonajero frente el multilingüismo escolar. Beauvois ([1994]/2008) destaca que la sumisión libremente consentida se transplanta con un lenguaje aparentemente libre: *o lo tomas o lo dejas; esto o ahí está la calle; si quieres, puedes echar horas; si no vienes el domingo, te echo de España*. Tales fórmulas tienen un tremendo poder en las sociedades modernas, dado que el poder implacable es disfrazado para *personas-que-se-sienten-libres* en esas mezquinas debilidades. Las lenguas totalmente percibidas garantizan aún más esa sumisión. Los niveles de domino idiomáticos son por regla general mucho menos fluidos y efectivos en las personas migrantes que hablan una neolengua: tienden a la gran obediencia, al acatamiento a ultranza y a ese conocido *oír, ver y callar*, tan recetado por y para las gentes humildes.

A Jaspers ([1948]/1995: 114-117) tampoco se le escapó que “el esfuerzo por comprender e interpretar textos puede ser interminable si, en lugar de dirigirse a la opinión del que habla y del que escribe, se dedica al lenguaje, a las palabras, a las posibilidades que ofrecen para conocer las cosas” (Jaspers, 1948/1995: 116). Otra trampa, que el mismo Jaspers, como se ha visto, quiso sortear. Puede “surgir una nueva relación con las palabras como poderes secretos y originarios, cuya fuerza se debe poner de manifiesto partiendo de un sentido arcaico real o supuesto”, elevándolas plásticamente a la condición de sustancias, haciéndolas valer sugestivamente como poderes eficaces, dotadas de esa infinita belleza que tienen sobre las cosas mismas. Y en ello, Jaspers ([1948]/1995: 30-32) remite a esa palabra machadiana en el tiempo, donde “lo trágico es el saber que resulta del fracaso doloroso del saber” y en la que “los rasgos esenciales de la acción trágica son la libertad y la responsabilidad, *todo en el mundo es camino y tránsito, no morada definitiva*”. El lenguaje, muchas veces un gran guante de seda para una durísima realidad de hierro.

4. Conclusiones

La categorización de lenguas *internacionales* y la globalización se hermanan de suyo. En esa hermandad están en tensión constante otras categorías, importantes solo si asumen el papel de la economía financiera: se ha(n) de aprender un(as) determinada(s) lengua(s); las demás, si quieren pervivir, deberán adoptar una semántica mercantil, adaptándose, organizándose y orientando sus intereses y necesidades pero en estrecha conexión con ese dogma mundializado. Si aquello que quiera entenderse como español intercultural pretende convertirse en una verdadera herramienta acogedora de comunicación, no debe empaquetarse en productos, como el

²⁸ Precisamente tema del proyecto de investigación cuyo director es José Luis García Delgado (y codirectores José Antonio Alonso y Juan Carlos Jiménez). [En línea] <http://eprints.ucm.es/9687/> (16.07.2013).



denominado *español internacional* o *el español neutro*, lo que casi serviría para deslingüistizarlo. Una de las riquezas de nuestra lengua es ser de *manga ancha*. Uno de los grandes errores históricos sería trazar fronteras lingüísticas que intuitivamente el tiempo irá difuminando. Al decir de mi compañero Félix Villalba, no importó que llegara mano de obra muda, pero ahora les pedimos que hablen muy bien si quieren quedarse. Ya hay una literatura regalada por Dolores Soler Espiauba que apunta verdades como puños. Nini ([1999]/2004: 28) escribe:

Cuando eres un inmigrante ilegal, sin trabajo, sin dinero, te conviertes en un loro. Tienes que aprender muchas lenguas. En este continente los débiles se deshacen de sus lenguas maternas. Tienes que hablar la lengua de los fuertes. Es lo único que garantiza el pan. Los españoles no hablan más que español. Pensé que eran celosos de su lengua. Incluso llegué a pensar que era una cuestión de orgullo. Aunque ahora creo que se debe a que no saben hablar otras lenguas.

Y continúa en las páginas 73-74:

Creo que los españoles son un pueblo pacífico. Tienen una inclinación natural hacia la paz. Creo que se nos parecen mucho. Hablan todos a la vez. Pero se escuchan los unos a los otros. (...) Al principio me parecieron racistas. Lo pensé porque nadie me entendía cuando hablaba en francés. Acabé por darme cuenta de que sólo sabían su lengua materna. No como nosotros. Que recurrimos mucho al francés porque pensamos que es la lengua de la elite o que nuestra lengua es inapropiada para nosotros. (...) Rara vez acepta un español hablar contigo en francés, aunque lo hable con soltura. Lo que te obliga a realizar un esfuerzo adicional para aprender español. Así se aprende una nueva lengua.

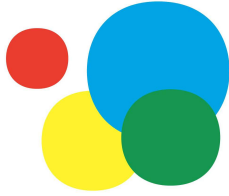
Si nuestra patria es nuestra lengua, deberíamos acercarla a otras patrias. Seguro que las gentes de muchos rincones del Globo, lo sabemos bien, han hecho esfuerzos al sintonizar diferentes voces y colores del idioma. Con este *Pentecostés intradiviniático* (Moreno Cabrera, 2006), seguro que podríamos ofrecer una lengua intercultural, *el español intercultural*, sabiendo convivir con quien tiene por arriba y con quien tiene por abajo. Para que ese posible español intercultural tenga una hechura solidaria debe nutrirse constantemente de una educación lingüística para la ciudadanía de los pueblos, siempre mestizos y plurilingües. Este no es un viaje con una ruta programada. Por ello es bueno saber, y recordar, que la lengua española puede ser un privilegiado instrumento de integración social, siempre que el guante de seda no esconda una mano de hierro.

BIBLIOGRAFÍA

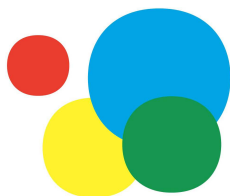
- ÁLVAREZ, I. (2002): "La construcción del inintegrable cultural", en J. DE LUCAS y F. TORRES, eds. (2002): *Inmigrante: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*, Madrid: Talasa, pp. 168-195.
- BAÑÓN HERNÁNDEZ, Antonio Miguel, coord. (2007): *Discurso periodístico y procesos migratorios*, Tercera Prensa: Donostia-San Sebastián.



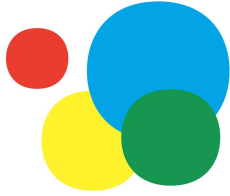
- BARALO, Marta y Sheila ESTAIRE (2011): “Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes”, *Lengua y migración = Language and migration*, 2, 2011, págs. 5-42.
- BAUMAN, Zigmunt (2004): *Modernidad líquida*, México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- BEAUVOIS, Jean Leon ([1994] 2008): *Tratado de la servidumbre liberal. Análisis de la sumisión*, Madrid: La Oveja Roja, Prólogo de S. ŽIŽEK.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1999): *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza.
- BURKE, P. ([2004] 2006): *Lenguas y comunidades en la Europa moderna*. Madrid: Akal, trad. de Jaime BLASCO CASTIÑEYRA.
- CANALE, Germán (2011): “Argumentos para la promoción de lenguas internacionales en el contexto de globalización”, en Luis E. BEHARES, comp., *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, Montevideo: Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, págs. 43-48.
- CUMMINS, Jim ([2000]/2002): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid: Morata, trad. de Pablo Manzano.
- DI CESARE, Donatella ([1993]/1999): *Wilhelm von Humboldt y el estudio filosófico de las lenguas*. Barcelona: Anthropos, trad. de Ana AGUD.
- FAIRCLOUGH, Norman (2000): “Representaciones del cambio en el discurso neoliberal”, en *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 16, 13-35.
- FARIÑAS, José (2005): *Mercado sin ciudadanía. Las falacias de la globalización neoliberal*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ, Mauro (1997): “Algunas perspectivas sociolingüísticas sobre la emigración”, en Carlos HERNÁNDEZ SACRISTÁN y Ricard MORANT MARCO, eds., *Lenguaje y emigración*. València: Universitat de València, págs. 71-98.
- FORD, A. (1992): “De la aldea global al conventillo global. Algunos puntos críticos en la problemática homogeneización-fragmentación en las culturas de América Latina”, *En torno a la identidad latinoamericana*, Opción, México.
- FUENTES GONZÁLEZ, Antonio Daniel e Isabel Pilar HERNÁNDEZ FUENTES (2002): “Aspectos de ELE a inmigrantes africanos: acerca del afán alfabético”, en Juan de Dios LUQUE, Antonio PAMIES y Francisco José MANJÓN, eds., *Nuevas tendencias en la investigación lingüística*. Granada: Método, págs. 385-396.
- FUENTES GONZÁLEZ, Antonio Daniel (2013a): “De momento, lenguas *alla bolognese*”, en *Porta Linguarum*, 19, enero 2013, págs. 239-256.
- FUENTES GONZÁLEZ, Antonio Daniel (2013b) “El nombre de *los Otros*: sociolingüística gentilicia en *El último patriarca* de Najat El-Hachmi”, *Tonos Digital*, 25, [En línea] <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/983>



- FUENTES GONZÁLEZ, Antonio Daniel (en prensa): “Estudio contrastivo del B1 en el Goethe Institut y en el Instituto Cervantes: prospectiva socio-, pragma- y psicolingüística para la certificación lingüística”, *Pragmalingüística*.
- GARCÍA MARCOS, Francisco Joaquín y Antonio Daniel FUENTES GONZÁLEZ (1997): *Cultivos lingüísticos versus etosfera lingüística*, València: LinX.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos (1999): *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Octaedro.
- HOBBSAWN, E. (1991): *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona: Crítica, trad. de J. BELTRÁN.
- IANNI, Octavio (1998): “Las ciencias sociales en la época de la globalización”, *Revista de ciencias sociales*, 7/8, 11 págs., [En línea] <http://bit.ly/1dw9hVz> (15.07.2013).
- IZQUIERDO, Javier (2000): “Leviatán y el atractor extraño. Escohotado, Sokal y la vida editorial”, en *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 3, págs. 177-192.
- JASPERS, Karl ([1948]1995): *Lo trágico el lenguaje*, Málaga: Ágora, trad. de José Luis DEL BARCO.
- LÖFFLER, Heinrich (1985): *Germanistische Soziolinguistik*, Berlin: Erich Schmidt.
- LÓPEZ ARNAL, Salvador (2007): “Día de la Raza y la Hispanidad. 12 de Octubre de 1936”, *Rebelión*, 12.10.2007, [En línea] <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=57470#sdfootnote15anc> [18.05.2013].
- LÓPEZ ARNAL, Salvador (2012): “12 de Octubre, unas puntualizaciones”, *Rebelión*, 12.10.2012, [En línea] <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=157477> [23.06.2013].
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (1991): *El rumor de los desarraigados*, Barcelona: Anagrama.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid: Arco Libros.
- MARTÍN LERALTA, Susana (2011): “Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE”, *Lengua y migración = Language and migration*, 1, 2011, págs. 89-104.
- MARTÍN ROJO, Luisa, dir. (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid: Ministerio del Educación, Cultura y Deporte.
- McCLOSKEY, D. N. ([1985]1990): *La retórica de la economía*, Madrid: Alianza.
- MONEDERO, Juan Carlos (2008): *Disfraces del Leviatán. El papel del Estado en la globalización neoliberal*, Caracas: Centro Internacional Miranda.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2006): *De Babel a Pentecostés. Manifiesto Plurilingüista*, Barcelona: Horsori.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2010): *Spanish is Different. Introducción a los estudios gramaticales de ELE*. Madrid, Castalia.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2009): “Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España”, *Lengua y migración*, 1:1 (2009), págs. 121-156.
- NINI, Rachid ([1999]/2004) *Diario de un ilegal*, Madrid, ediciones del oriente y del mediterráneo, trad. de Malika EMBAREK LÓPEZ y Gonzalo FERNÁNDEZ PARRILLA.
- ORTEGA y GASSET, José (1929): *La rebelión de las masas*, [En línea] <http://bit.ly/1cFDCTb> (14.07.2013).



- ONFRAY, Michel ([2002]1990): *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados 'perros'*, Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós, trad. de Alcira BIXIO.
- ÖZBENT, Sueda (sin fecha): “Die Sprache zwischen Globalisierung und Glokalisierung”, [En línea] <http://bit.ly/JIPob2> (13.07.2013).
- PAOLI, Antonio (1985): *La lingüística en Gramsci. Teoría de la comunicación política*, México: Premià.
- PLAZA DEL PINO, Fernando Jesús (2010): *Cuidando a pacientes musulmanes: Las fronteras de la Enfermería en la comunicación intercultural*, Almería: Universidad de Almería.
- POLANYI, Karl (1997): *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*, Madrid: La Piqueta, trad. de J. VARELA y F. ÁLVAREZ-URIA.
- QUEROL SANZ, J. M. (2010): “El otro magrebí en la literatura española”, en M. IGLESIAS SANTOS, coord. (2010): *Imágenes del otro: identidad e inmigración en la literatura y el cine*, Biblioteca Nueva, págs. 63-86.
- RIVAS RIVAS, Ana María (2005): “El neoliberalismo como proyecto lingüístico”, en *Política y Cultura*, en línea, <http://ow.ly/rh3gT> (28.11.2012).
- ROMANO, Vicente (2011): “Ecología de los medios. Efectos de las TIC en la comunicación primaria”, *Nuestra bandera: revista de debate político*, (230), págs. 179-186.
- SACRISTÁN, Manuel (1984): “Reseña de Jean Wahl, *Introducción a la Filosofía*”, *Papeles de filosofía*, Icaria: Barcelona, págs. 483-486.
- SLOTERDIJK, Peter ([1988]2006): *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt*, Pre-Textos: Valencia, trad. de Germán CANO.
- SLOTERDIJK, Peter ([2005]2007): *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*, Madrid: Siruela, trad. de Isidoro REGUERA.
- SCHMID, Stephan (2009): “La situación sociolingüística de los inmigrantes españoles en la Suiza alemana”, Luis CALVO SALGADO, Itziar LÓPEZ GUIL, Vera ZISWILER y Cristina ALBIZU YEREGUI, *Migración y exilio españoles en el siglo XX*, Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, págs. 81-105.
- SCHMIDELY, Jack, coord., Manuel ALVAR EZQUERRA y Carmen HERNÁNDEZ GONZÁLEZ (2001): *De una a cuatro lenguas. Intercomprensión románica: del español al portugués, al italiano y al francés*, Madrid: Arco Libros.
- SERRANO I FARRERA, Sebastià (2003): “Patrimonio y sostenibilidad: el caso de las lenguas”, Salustiano de Dios DE DIOS, coord. *Historia de la propiedad: patrimonio cultural. III encuentro interdisciplinar, Salamanca, 28-31 de mayo de 2002/*, págs. 11-20.
- SERRANO I FARRERA, Sebastià (2007): *Los secretos de la felicidad*, Barcelona: Alienta.
- SOLÉ I CAMARDONS, Jordi (2001): *El políedre sociolinguístic. Una iniciació a la sociolingüística del conflicte*, València: Climent Editor.



- VEZ, José Manuel, Esther MARTÍNEZ PIÑEIRO y Alfonso LORENZO RODRÍGUEZ (2013): “Determining Factors of the Academic Performance on ‘Listening’ of Spanish Students of EFL. Results from the ESLC”, en *Porta Linguarum*, 20, junio 2013, págs. 9-29, [En línea] <http://bit.ly/1cryAGe>.
- VÁSQUEZ ROCCA, Adolfo (2009): “Sloterdijk y el imaginario de la globalización; mundo sincrónico y conciertos de transferencia”, en *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24 (2009.4), 12 p.
- ZANIER VISINTIN, Alessio y Argelia PEÑA AGUILAR (2011): “El traductor: un experto en comunicación intercultural en un mundo internacionalizado”, Universidad de Quintana Roo-México, MEMORIAS DEL VII FORO DE ESTUDIOS EN LENGUAS INTERNACIONAL (FEL 2011), [En línea] <http://bit.ly/JeeR5G> (23.05.2013).
- ŽIŽEK, Slavoj (2008): *En defensa de la intolerancia*, Madrid: Sequitur, trad. de Javier ERASO CEBALLOS y Antonio José ANTÓN FERNÁNDEZ.



**PRESENTACIÓN DE LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL DE LA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.**

ESPAÑOL ELELAB A1/A2 Y B1

Juan Felipe García Santos

Gloria García Catalán

Alba María Hernández Martín

Antonio Re

Universidad de Salamanca

1. Introducción.

ELElab es un equipo de investigación y elaboración de materiales, integrado por jóvenes, especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera, y dirigidos por tres veteranos, los catedráticos de la Universidad de Salamanca: Julio Borrego Nieto, Juan Felipe García Santos y Emilio Prieto de los Mozos. El proyecto *ELElab* tiene como primer objetivo la elaboración y publicación de cuatro manuales de enseñanza y una gramática de referencia. Estos materiales se utilizarán: en las franquicias que la Universidad de Salamanca abrirá por todo el mundo ligadas al Campus de Excelencia Internacional; en la sede central de Cursos Internacionales, y también estarán disponibles en las librerías para su adquisición libre.

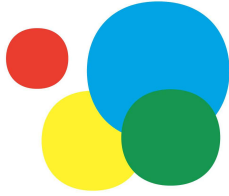
2. Español ELElab A1-A2 y B1

El equipo formado por los profesores Gloria García Catalán, Alba María Hernández Martín y Antonio Re se ha encargado de los manuales correspondientes a los niveles A1-A2 (un libro) y al nivel B1 (segundo libro).

Estos manuales de español están destinados a jóvenes y a adultos y se han elaborado de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia*, teniendo en cuenta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y, de manera muy especial, la amplia experiencia acumulada por la Universidad de Salamanca en la enseñanza de español a extranjeros.

En estos dos manuales hay un hilo conductor común: el camino; es decir, el aprendizaje del español se ve como un camino que se va superando mediante una serie de pasos y en cuyo transcurso se van adquiriendo los conocimientos y las destrezas en la lengua meta. El estudiante va asimilando de forma progresiva e integrada, a medida que avanza y recorre ese camino, los recursos que le serán de utilidad para poder abordar con éxito las situaciones comunicativas a las que tendrá que enfrentarse en la vida real.

Ambos manuales presentan un diseño dinámico gracias al hilo conductor. Además, se juega con la alternancia de dos colores: azul y naranja, para el manual que corresponde al nivel A1-A2, y granate y naranja para el de B1.



De esta forma, los usuarios pueden reconocer fácilmente y a primera vista los distintos epígrafes que vertebran las unidades e identificar el tipo de recursos que se le ofrecen, ya sean estos lingüísticos, comunicativos, culturales, etc. Esto hace que docentes y estudiantes encuentren en los manuales *ELElab* un material cómodo que, por un lado, facilita el trabajo con él en el aula y, por otro, potencia la autonomía del estudiante.

Son, en resumen, manuales fáciles de usar, flexibles y que se adaptan, además, a los distintos contextos de aprendizaje.

La propuesta didáctica sitúa al estudiante como protagonista y le ofrece, a través de situaciones comunicativas reales, las competencias lingüísticas y culturales necesarias para desenvolverse en español. El enfoque es de tipo comunicativo, ya que el objetivo principal de cada una de las unidades es que el estudiante sea capaz de enfrentarse a situaciones comunicativas reales y cercanas, adaptables, además, a las distintas realidades sociales y culturales, pues es de suponer que estos manuales serán utilizados por diferentes perfiles de estudiantes.

La secuenciación de contenidos lingüísticos y el trabajo con las distintas destrezas comunicativas, orales y escritas, son equilibrados en las actividades de cada unidad. Además, el estudiante también tendrá que resolver una serie de tareas, a lo largo de cada una de las unidades, que integran todos los contenidos funcionales que van adquiriendo a medida que avanzan. Estas tareas permiten poner en práctica en el aula, de una forma lo más verosímil posible, situaciones comunicativas que permiten al docente evaluar a sus estudiantes, a la vez que estos se autoevalúan.

A lo largo de los manuales, se tienen en cuenta los distintos aspectos culturales y socioculturales que son necesarios en el aprendizaje de una segunda lengua, así como elementos interculturales, que surgen de la interacción de los propios estudiantes. No olvidamos las referencias al ámbito hispanoamericano ni, por supuesto, los guiños a Salamanca. Todos estos elementos se encuentran perfectamente integrados en las actividades ya que entendemos que estos aspectos forman parte de las situaciones comunicativas reales y que, por tanto, no pueden ni deben dejarse de lado ni en apartados separados. La lengua y su adquisición deben verse como un todo, como un proceso global.

Veamos cómo se materializa esta metodología en los manuales y cómo se estructuran. Los libros del alumno constan de un índice, doce unidades y un apéndice gramatical.

En el índice se presentan los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales de cada unidad bajo los epígrafes: *Con este vocabulario...; ...y con esta gramática...; al final serás capaz de...*



La elección de esta distribución en el índice de contenidos no es aleatoria, ya que se ha dado mayor protagonismo al vocabulario al tratarse de niveles iniciales. La gramática se entiende en este método como un instrumento a través del cual el estudiante es capaz de hacer cosas con la lengua, es decir, llevar a cabo tareas.

Cada una de las doce unidades que componen estos manuales consta de 10 páginas que se distribuyen entre los siguientes apartados: *En marcha*, *Paso a Paso* y *Recta final*.

En marcha ocupa las dos primeras páginas de cada unidad, que sirven de sensibilización léxico-cultural y de introducción. Las actividades que componen este apartado permiten al profesor sondear y activar los conocimientos previos de los estudiantes a través de actividades comunicativas y de interacción. Además, a través del uso de referencias culturales de España e Hispanoamérica (personajes del mundo de la cultura y el deporte, monumentos, ciudades, etc.) se promueve la reflexión intercultural. Por último, *En marcha* se completa con un resumen de contenidos.

El cuerpo central de cada unidad (ocho páginas) se compone de tres (en algún caso solo dos), *Paso a Paso*. En cada una de estas secciones se presentan, desarrollan y practican, de manera integrada, los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos necesarios para llevar a cabo micro tareas o funciones de la lengua.

Dentro de cada *Paso a Paso* encontraremos:

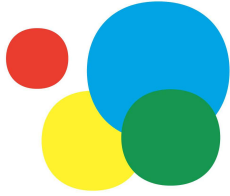
- *Sigue el rumbo*: un subapartado en el que se presentan esquemas gramaticales, con sus respectivos ejemplos.
- Cuadros funcionales en los que se recogen, a modo de compendio, recursos funcionales y vocabulario útil para el estudiante.
- Notas que sirven como llamada de atención y que contienen ampliaciones gramaticales, ejemplos o información cultural.

En algunos casos, los *Sigue el rumbo*, los cuadros funcionales y las notas incluyen una remisión al *Apéndice gramatical*, en el que se detalla o amplía una información determinada.

- *Desde aquí suena bien*: apartados dedicados a fonética y ortografía.
- *Y ahora vosotros...*: la sección que da cierre al *Paso a paso* y que se caracteriza por proponer actividades que integran todos los contenidos que se han presentado y practicado en el *Paso a paso* y sitúan al estudiante como protagonista que llevará a cabo tareas comunicativas y reales con la mayor autonomía posible.

Las dos últimas páginas de cada unidad corresponden a la sección *Recta final*. En ellas hemos incluido actividades que recapitulan y, sobre todo, amplían los contenidos más importantes de la unidad.

El libro del alumno se complementa con la *Guía del Profesor*. En ella el docente encontrará:

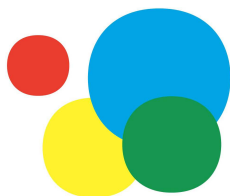


- las soluciones de cada una de las actividades, que se presentan en **negrita** cuando solo existe una respuesta correcta y, en *letra cursiva*, cuando el texto contiene la respuesta, pero no se espera que el estudiante la reproduzca al pie de la letra.
- las transcripciones de las audiciones, que aparecen destacadas sobre un fondo azul.
- sugerencias de explotación e información adicional (*links*, referencias culturales, etc.) útil para la preparación y el desarrollo de las clases, y que aparece enmarcada en recuadros.

Con esta distribución y categorización de contenidos pretendemos facilitar el uso de la guía por parte del profesor.

La guía se completa con materiales anexos que son necesarios para la realización de muchas actividades y que, en muchos casos, dan la oportunidad al docente de introducir el componente lúdico en el aula. Incluyen estos materiales: un dado, un mapa, fichas de muy distinto tipo (*role-play*, vocabulario,...), caretas, cartas, dominó, etc.

Estos materiales (la *Guía del Profesor* y los materiales complementarios) se presentan en forma de maletín, de modo que el docente podrá transportar cómodamente todos los elementos que componen el método: libro del alumno, *Guía del Profesor* y materiales anexos.



EL ESPAÑOL EN LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA REGLADA

José María Izquierdo¹

HumSam Bibliotek – Universidad de Oslo

Asociación Noruega de Profesores de Español – FIAPE

RESUMEN:

La columna vertebral del estudio del español en países no hispanohablantes se sitúa en las enseñanzas medias. En el momento en que una lengua extranjera entra en escuelas e institutos de enseñanza media adopta una posición de normalidad al mismo nivel que las ya incluidas en los planes de estudios.

La calidad de la enseñanza del español en la escuela en los países no hispanohablantes cobra una gran importancia en estos tiempos de consolidación del español como una de las lenguas de extensión mundial, ocupando ya las posiciones segunda o tercera lengua en esos países. Paradójicamente la enseñanza reglada del español como lengua extranjera en países no hispánicos sigue siendo la gran olvidada de las autoridades educativas de los países de habla hispana y de los sectores privados educativos y editoriales de los mismos.

1. Introducción

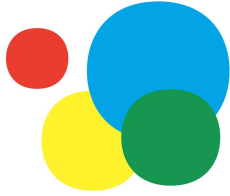
...a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras (Neruda, 1974:78).

En pocas palabras y a ritmo poético presenta el Neruda de *Confieso que he vivido* un aspecto de la lengua española que no podemos olvidar en ningún momento su pluricentrismo, su enorme diversidad, que la diferencia de otras lenguas extranjeras implementadas en los planes de estudios de enseñanza reglada de países no hispanohablantes.

¹ José María Izquierdo (Valencia, 1954) es doctor (1993) por la Universidad de Valencia, España. Actualmente es bibliotecario de investigación y responsable del área de lenguas románicas de la Biblioteca de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad de Oslo (<http://www.ub.uio.no/fag/sprak-litteratur/romansk/>), ha sido, y lo es actualmente de forma esporádica, profesor de literatura española en el Departamento de literatura, estudios de zona y lenguas europeas (antiguo de Lenguas Clásicas y Románicas) de la misma universidad e imparte cursos de formación del profesorado de ELE en Noruega en relación con el uso de las TICs en la docencia. Su área de investigación se centra en la literatura española – campo en el que ha publicado numerosos artículos- y en el uso de las TICs en la enseñanza (por ejemplo: <http://spanskorskwebquest.blogspot.no/>).

Izquierdo preside tanto la Asociación Noruega de Profesores de Español – ANPE (<http://www.anpenorge.no/wordpress/>), como la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español – FIAPE (<http://www.fiape.org>) y es miembro de la dirección de la Asociación de Estudios de Manuel Vázquez Montalbán (<http://asociacionvazquezmontalban.blogspot.no/p/inicio.html>).

Más información en: <http://bit.ly/J4YKXN>



Actualmente el español es la segunda lengua materna del mundo (Tabla 1). Es un idioma con escasos riesgos de fragmentación ocupando un área geográfica compacta, contigua, salvo en los casos europeo y africano. En cuanto a extensión los países de habla oficial hispana ocupan el 8,9% de la superficie terrestre. Es la lengua de comunicación de todo un continente en rápido crecimiento económico y sigue siendo pujante tanto su crecimiento demográfico, como -parcialmente en los EE.UU-, geográfico. Es la tercera lengua de uso en Internet (Tabla 3) y la segunda en las redes Twitter y Facebook.

Si estudiamos estos datos constatamos que en primer lugar el español es la lengua materna occidental más hablada (Tabla 2) y vemos también que es la tercera lengua de uso en Internet –con los componentes vehiculares que esto supone- y la segunda en Twitter y Facebook. La presencia del español en ambas redes sociales como segunda lengua de uso nos informa de la importancia de la lengua de Cervantes y Shakira en el mundo de la cultura popular y juvenil. Los jóvenes son los principales usuarios de las mencionadas redes, en concreto de Twitter, la consolidación del español como segunda lengua de uso nos informa que a medio plazo se está perfilando como una de las lenguas vehiculares mundiales.

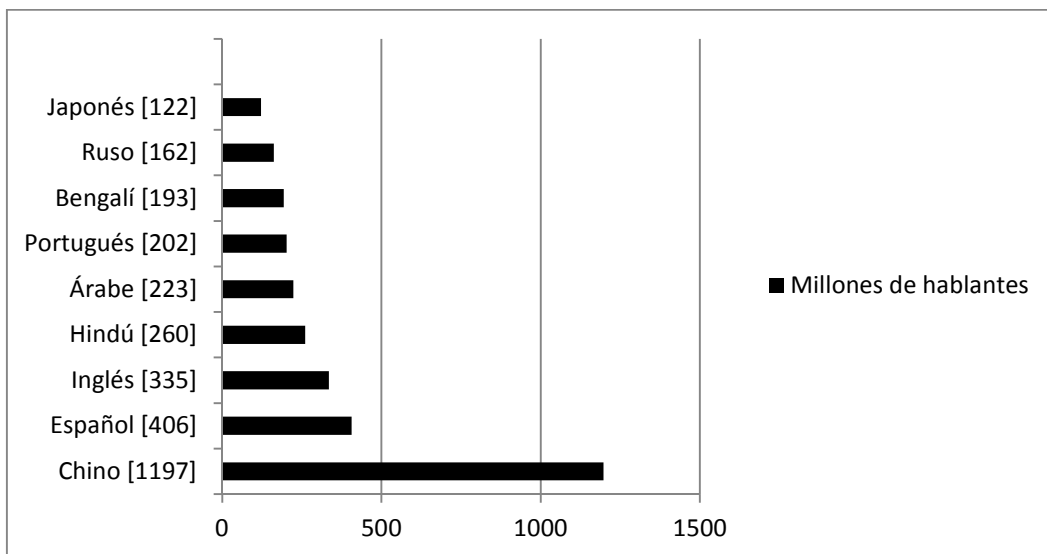


Tabla: 1: Las diez lenguas maternas más habladas a nivel mundial (Ethnologue).

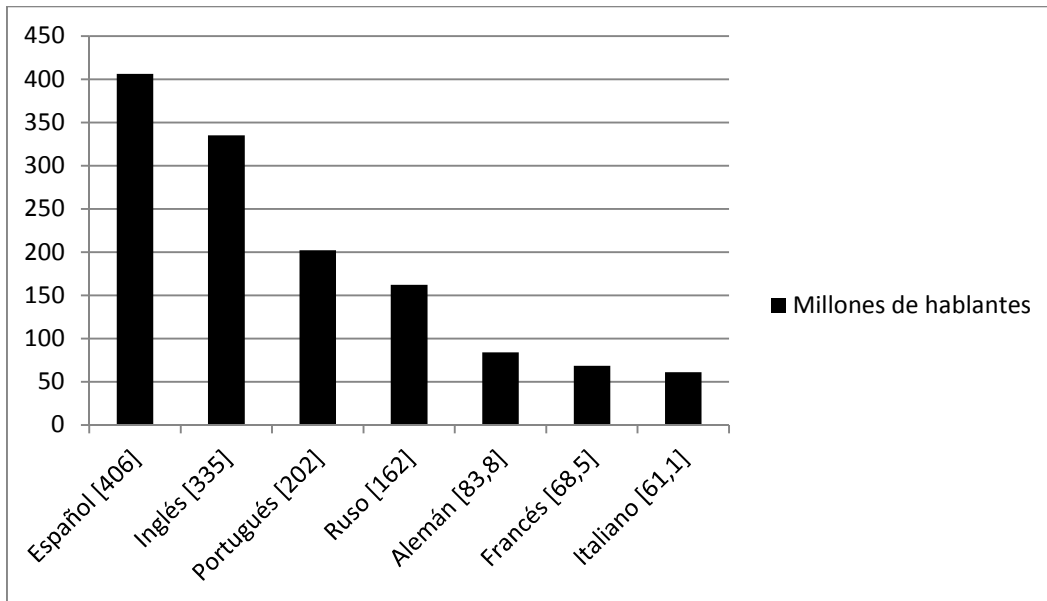


Tabla 2: Las siete lenguas maternas occidentales más habladas (Ethnologue).

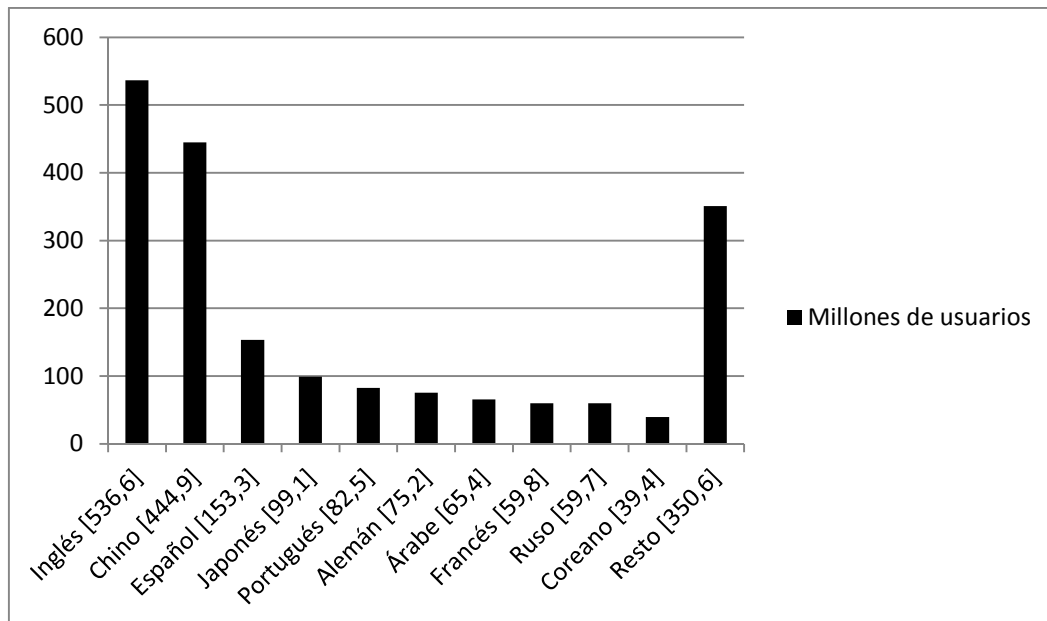
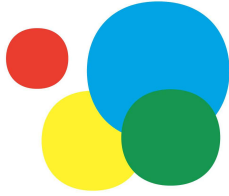


Tabla 3: Los diez idiomas más utilizados en Internet (Internet World Stats).

Cuando hablamos de jóvenes nos referimos a los más jóvenes, a los que cursan sus estudios como alumnos de las enseñanzas primarias y secundarias. En esos ámbitos nos encontramos también cifras que auguran, en principio, un magnífico futuro al español.



En cuanto a la evolución del número de alumnos en los dos últimos años, cabe destacar — *entre los países que proporcionan datos al respecto*²— el fortísimo aumento que se ha producido en Italia, Países Bajos y Portugal, así como los notables incrementos (entre el 10% y 20% anual) en Alemania, Noruega, Nueva Zelanda, República Checa, Suecia y Suiza. También en Brasil, Estados Unidos y Reino Unido se han producido mejoras significativas como sugieren las apreciaciones cualitativas que se hacen en los correspondientes artículos (Rodríguez Pascual et al, 2011: 10).

Y decimos en principio porque a pesar de la política de apoyo verbal al plurilingüismo en, por ejemplo, Europa se va configurando una idea en contradicción con la misma en defensa del inglés como idioma de comunicación universal en detrimento de los otros idiomas y con una perspectiva que viene a asentar el principio de “con el inglés basta”, olvidando que en muchos de los países a los que se pretende acceder o no existe un conocimiento amplio de esa lengua o no es aceptable su uso por cuestiones de orden político, por no hablar de los asuntos relacionados con la pragmática cultural o con el conocimiento de estrategias comunicativas de corte cultural .

2. Eurobarómetro 386, 2012

En el sondeo de opinión Eurobarómetro 386, 2012 se vuelve a mostrar la pujanza del español a pesar de las dificultades con las que se encuentra en ese continente. Veamos los datos reflejados en las tablas 4 y 5.

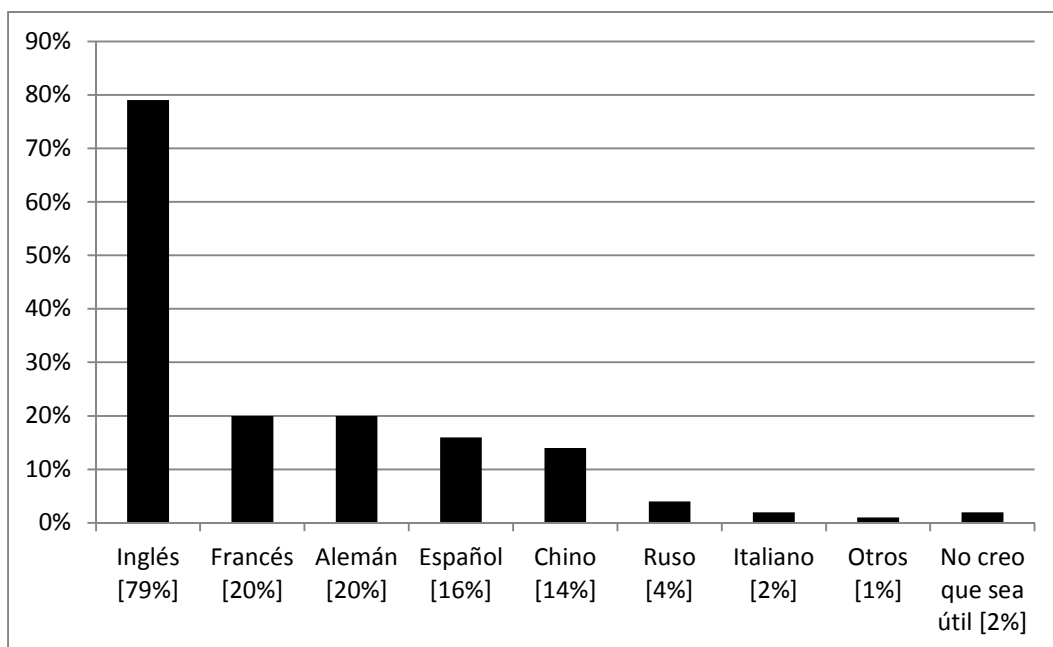


Tabla 4: ¿Qué deben aprender los niños? (Comisión Europea, 2012b).

² La cursiva es mía.

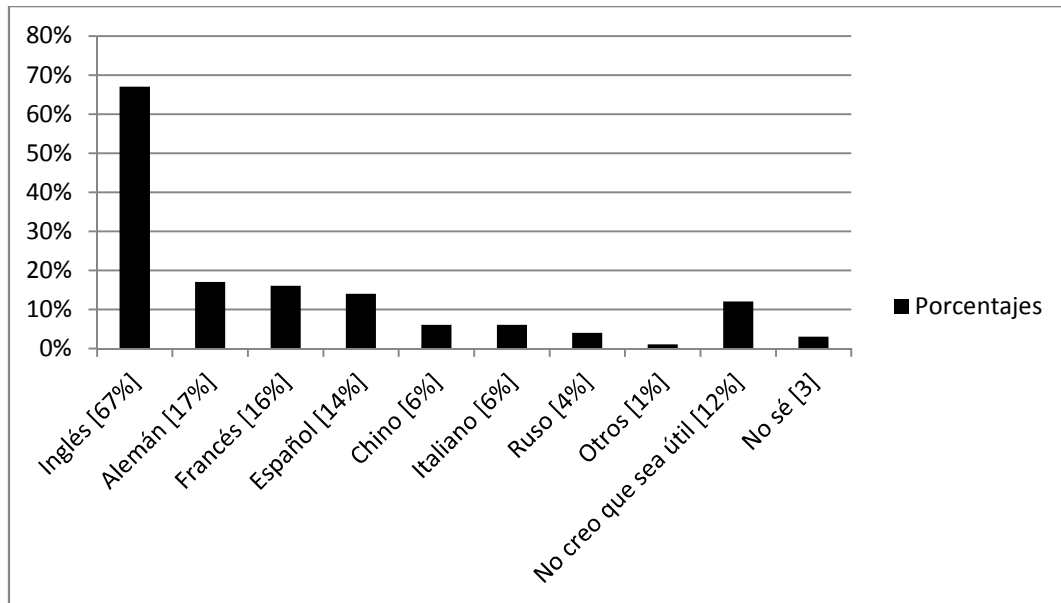


Tabla 5: Pensando en otros idiomas que no sean su lengua materna. ¿Qué dos idiomas cree usted que son los MÁS útiles para su desarrollo personal? (Comisión Europea, 2012b).

En ambas tablas aparece el español como la cuarta lengua en cuanto a preferencias, en ambas se percibe la implantación del español y según los datos de la tabla 3 se refleja en datos una cierta visión positiva de su futuro. Recordemos que en el ámbito escolar los padres, a través de sus organizaciones, tienen una enorme importancia a la hora de implementar una lengua extranjera en una u otra escuela.

A simple vista puede parecer que la posición del español no es tan positiva, no hay que olvidar que hay aspectos geo-sociales, políticos y económicos que no cuentan a favor del español, ni de su soporte nacional en Europa que es España. No es difícil de entender que el francés es un idioma de gran importancia en Alemania o que el alemán lo es en Francia por las razones mencionadas. No es de extrañar que el español tenga –de momento– menor importancia en los países del este europeo dadas las casi nulas relaciones existentes entre ellos y España o –salvo Cuba– los países latinoamericanos. De todas formas se va dibujando una nueva Europa en términos sociolingüísticos “con un fuerte componente multilingüe en el que la posición del español ha experimentado una transformación esencial, caracterizada por su gran alcance como lengua internacional más allá de los límites de la Unión” (Otero et al., 2011).

Uno ejemplo del atractivo de las culturas hispánicas y del español son los datos de llegada de estudiantes del programa Erasmus a España, país que sigue siendo el receptor favorito tal y como vemos en la tabla 6.

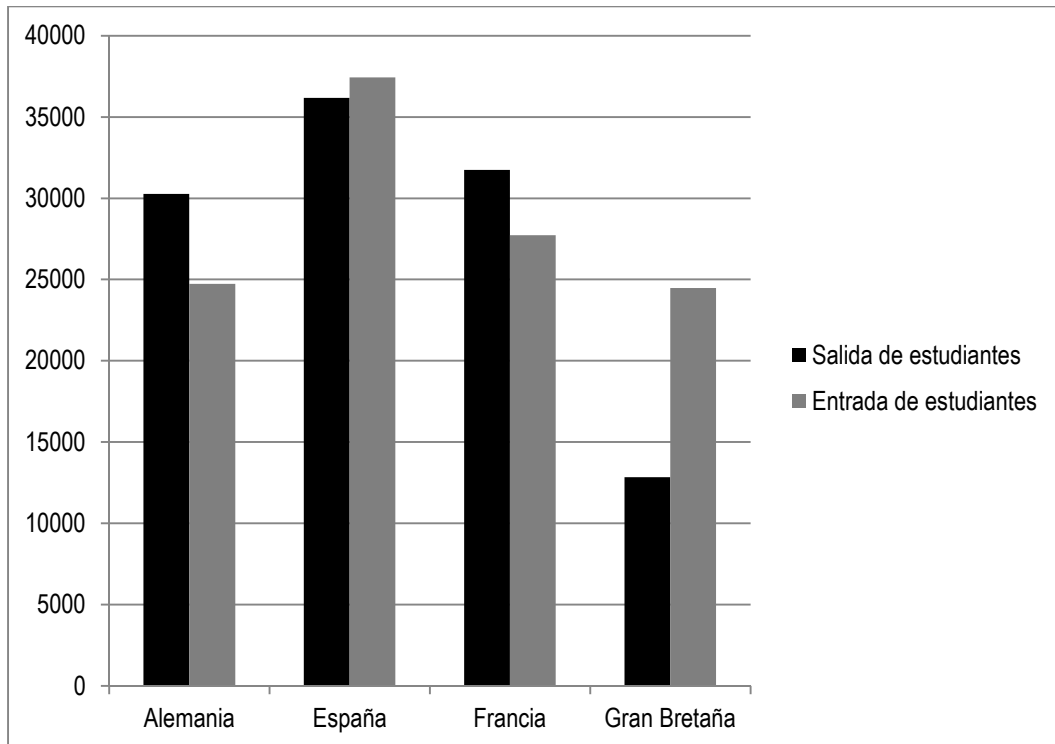
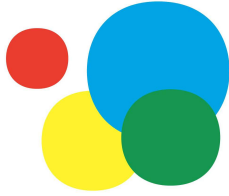


Tabla 6: Programa Erasmus. Curso 2010-11 (European Commission, 2012b).

3. El caso noruego

Un buen ejemplo de la situación del español en las enseñanzas regladas de países no hispanohablantes es el caso noruego. Noruega es un país donde tradicionalmente las tres lenguas extranjeras que se han estudiado han sido el alemán, francés e inglés, esta última se la considera como segunda lengua. El español se ha convertido en la primera lengua extranjera elegida por sus alumnos por delante del alemán y francés en este país tras la implantación de la reforma educativa K06 que abrió el campo a otras lenguas extranjeras, ver tablas 7 y 8. En este aspecto Noruega no es una anomalía sino un ejemplo claro de un fenómeno internacional: cuando se amplía el abanico de posibilidades de elección de lenguas extranjeras en los sistemas escolares, en la educación reglada, aumenta enormemente el número de alumnos que escogen la lengua española como segundo o tercero idioma extranjero. Este éxito de nuestra lengua no presupone solamente aspectos positivos, como veremos más adelante. Lo que es específicamente noruego es la magnitud del éxito del español y el trabajo realizado para poder encauzar ese enorme crecimiento tal y como se explica en «Instituciones al borde de un ataque de nervios. Español en Noruega, el caso de Oslo» (Izquierdo, 2007).

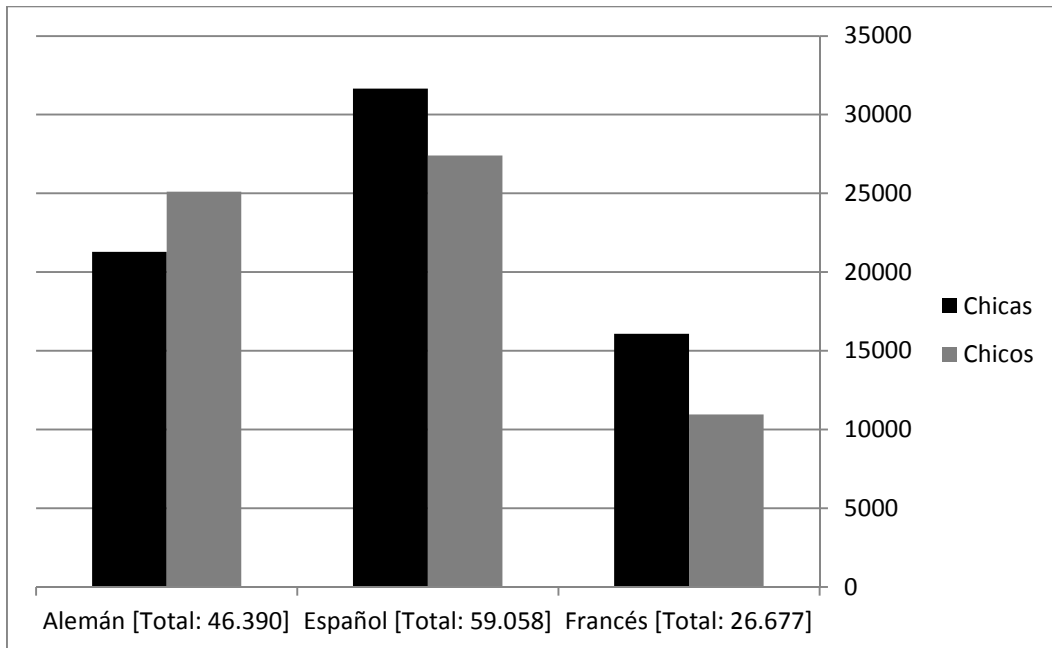
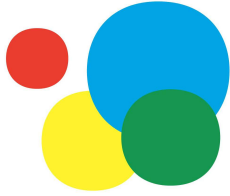


Tabla 7: El español en la escuela noruega en comparación con las otras dos lenguas extranjeras mayoritarias. Curso 2012-13. Niveles 8-10, alumnos de 13 a 16 años (Grunnskolen Informasjonssystem).

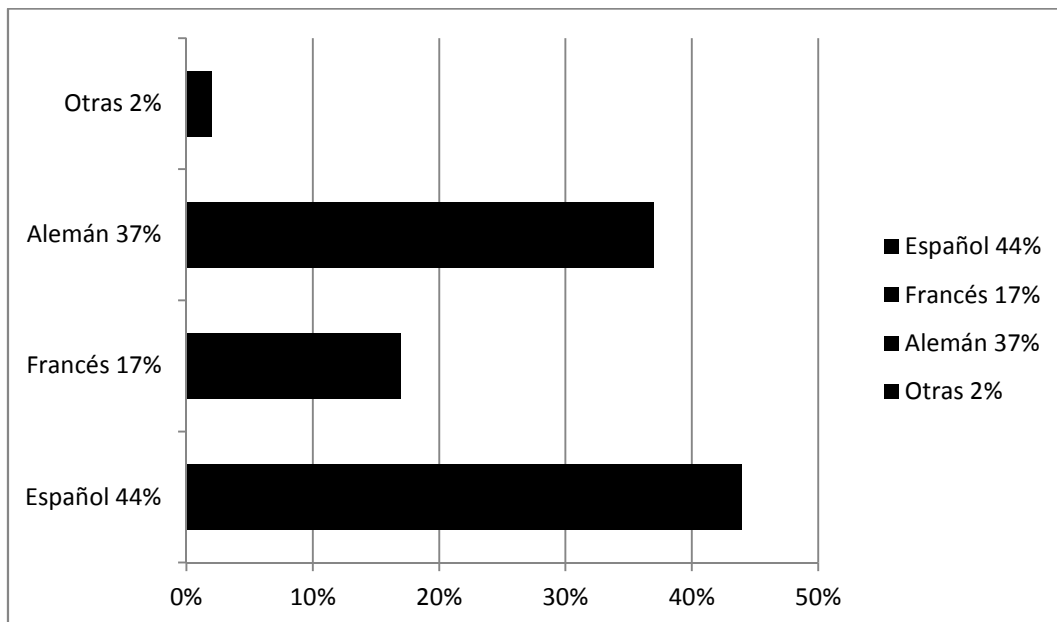


Tabla 8: Alumnos de 16 a 19 años, curso 2012-13 (Grunnskolen Informasjonssystem).

Uno de los problemas con los que se enfrenta la lengua española en la educación reglada en países no hispanohablantes es el motivado por tres factores muy asentados en los ministerios de educación europeos. Por una parte el aspecto económico, es muy caro –en tiempos de crisis- incluir en los planes de estudios una asignatura nueva o ampliar una oferta ya existente, por otra la hegemonía del mundo anglosajón, en términos



económicos y culturales, que se presenta como sistema universal y por último la falta de profesorado lo que conlleva la contratación de personal no debidamente cualificado.

Las tablas 9 y 10 muestran el caso sueco, pero no es el único lo mismo podría decirse de cualquier país europeo, si mencionamos aquí el caso sueco es porque los países escandinavos tienen una transparencia informativa que no se encuentra en muchos de los restantes países europeos, en otras palabras que los datos oficiales, en este caso relacionados con la educación, son de libre acceso y hemos podido utilizarlos.

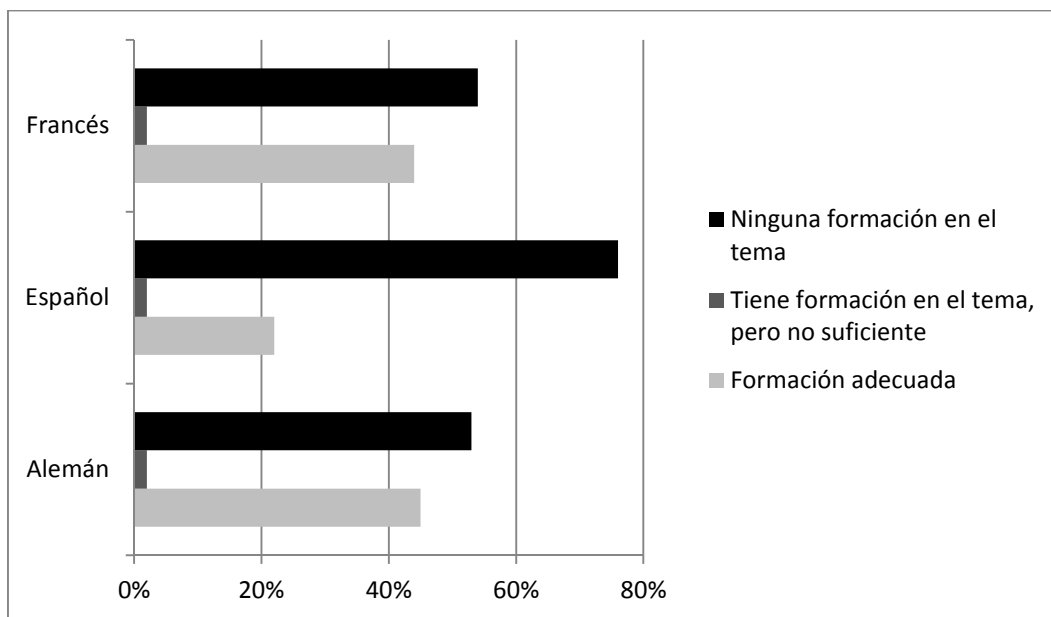


Tabla 9: Examen pedagógico. Enseñanza primaria. Suecia, 2011-12 (Skolverket, 2012).

En la tabla 9 observamos que entre el profesorado de primaria de la lengua extranjera implantada durante los últimos años –el español- hay un porcentaje bajísimo de cualificación formal, tan sólo un ca 25% del profesorado está debidamente formado para la enseñanza de esa lengua frente al ca 45% del alemán y francés, mientras que en secundaria el 70% del profesorado carece de formación adecuada, tabla 10.

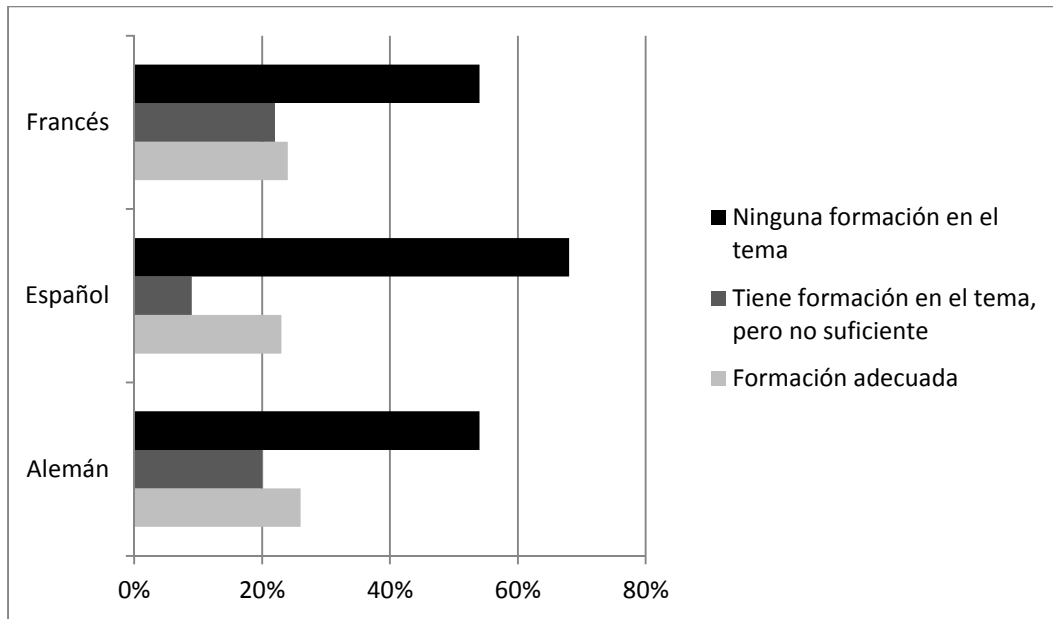
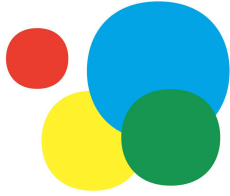


Tabla 10: Examen pedagógico. Enseñanza secundaria. Suecia, 2011-12 (Skolverket, 2012).

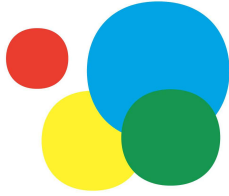
Esa deficiente formación en la materia y en los aspectos didácticos hace que se produzca una rápida desmotivación por parte de un alumnado muchas veces interesado inicialmente en el español por las pujantes culturas populares del mundo hispánico. Unas culturas bien conocidas por el alumnado de todos los países no hispanohablantes.

El español se ha prestigiado a nivel de cultura popular en Estados Unidos, y cuando los Estados Unidos se ponen en marcha en cuestiones culturales, llegan a todo el mundo. Si le preguntas a un chico noruego el nombre de un cantante o un jugador de fútbol alemán no sabrá contestar (...). En cambio, con el español ya no se limitan a personajes españoles, tienen a toda Hispanoamérica (Casal Santiago, Izquierdo, 2011).

Evidentemente el aspecto formativo del profesorado de español es un problema gravísimo. Los profesores deben ponerse de acuerdo para proteger sus puestos de trabajo y mejorar la calidad de la enseñanza y para eso es precioso organizarse.

4. Asociacionismo

Durante el curso 2003-4 el profesor Carlos Rubio convocó a varias asociaciones de profesores de Europa, Américas y Asia para formar una federación de asociaciones. Nos reunimos en Toledo y de ahí surgió un proyecto que ya va a cumplir sus primeros diez años. Actualmente la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español engloba a dieciocho asociaciones con un total de unos 15.000 profesores de español en países no hispanohablantes.



La FIAPE ha organizado cuatro congresos internacionales en Toledo (2005), Granada (2007), Cádiz (2009) y Santiago de Compostela (2011) y celebraremos el año 2014 nuestro quinto congreso en Cuenca. Los congresos Internacionales de FIAPE son independientes con respecto a los congresos nacionales de las 18 asociaciones que la forman; se puede afirmar que en el ámbito de FIAPE estamos en constante fase congresual porque alternamos los congresos nacionales con los internacionales siendo así que todos los años hay un congreso sea de corte nacional o internacional relacionado con la federación. Además hemos colaborado con la Junta de Castilla y León en la elaboración de los congresos salmantinos de 2007, 2010 y 2013, así como en otros muchos eventos organizados a nivel internacional o nacional por distintas entidades educativas. Si a estos congresos unimos los cursos de formación y puesta al día del profesorado, los encuentros etc. de las distintas asociaciones podemos afirmar que la FIAPE está en constante actividad orientada a, como dicen sus estatutos:

Difundir y promocionar la lengua española y las culturas hispánicas.
Reforzar la consideración social, política y económica de los profesores de español y de su labor en cuanto impulsores de la lengua española como vehículo de comunicación universal.
Actuar como órgano de coordinación entre las diferentes asociaciones de profesores de español integrantes de la Asociación, ofreciendo servicios a sus asociados y organizando acciones de diferente naturaleza que puedan ser de interés común.

Otros de los principios fundamentales de la federación es el del mantenimiento del funcionamiento autónomo de las asociaciones federadas, el ceñirse al ámbito no hispanohablante, la promoción el asociacionismo en los países donde no hay asociación de profesores de español y el potenciar el intercambio multicultural entre las diferentes asociaciones de profesores de español federadas o no en FIAPE.

5. Conclusiones

El español está en franco ascenso en todo el mundo y en concreto en los sistemas de educación reglada de los países europeos. Dos de los problemas con los que se enfrenta el profesorado es la falsa idea en torno a que con el inglés en la escuela basta para el acceso del alumnado al intercomunicación internacional y el resultante de la poca formación formal de una parte excesivamente numerosa del profesorado en la asignatura y en la didáctica de la misma. En ambos caso se debe establecer un diálogo con las autoridades educativas para neutralizar la creencia de que con el inglés es suficiente y resolver el problema de la cualificación del profesorado elaborando cursos de formación del mismo.

El éxito del español como lengua extranjera no se basa en el papel económico preponderante de un país, en cuestiones de geopolítica o de tradición histórica. El atractivo de nuestra lengua y sus culturas es su enorme diversidad. Si el español crece y se consolida en territorios como el europeo o estadounidense es por la enorme diversidad a la que se tiene acceso gracias a su conocimiento. Hay que propugnar un plan de colaboración entre las autoridades educativas de los países hispanohablantes para promocionar nuestra lengua manteniendo las



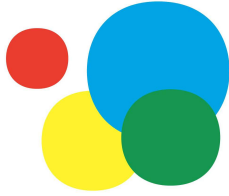
diversidades nacionales, culturales y abandonando restricciones políticas marcadas por los nacionalismos o las preponderancias históricas.

Otros de los aspectos a tener en cuenta son la necesidad –en consonancia con lo dicho anteriormente- de acabar con el intrusismo profesional, criticar la falta de claridad en el discurso político de las autoridades académicas en lo que respecta a todo lo relacionado con la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras, desburocratizar la educación, ajustar la oferta del español en la escuela a las necesidades nacionales, elaborar materiales educativos más acordes con los planes de estudio nacionales y variar la oferta de cursos de formación del profesorado en los que hay una excesiva predominancia española. Asimismo resulta muy importante que se fomente el contacto entre los ministerios de educación de los países hispanohablantes con los de los países anfitriones, incrementar el intercambio de profesores y la inclusión de profesores nativos asistentes. Es necesario también elaborar cursos “a la carta” para el profesorado que lo solicite ya sea desde perspectivas nacionales o internacionales. Hay que fomentar la colaboración entre los centros de recursos con las bibliotecas de escuelas y universidades, y es de gran importancia la colaboración de las autoridades educativas con los agentes asociativos del profesorado.

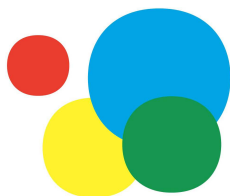
La realización de todas estas cuestiones solamente es posible a través del trabajo cooperativo entre las distintas asociaciones profesionales y en el diálogo constante con las instituciones educativas de los países y estructuras supranacionales implicadas.

BIBLIOGRAFÍA

- CASAL SANTIAGO, Iolanda (20.04.2011). José María Izquierdo: «Los estudiantes eligen español por la atracción de su cultura pop». *El Correo gallego*. <http://www.elcorreogallego.es/galicia/ecg/jose-maria-izquierdo-estudiantes-eligen-espanol-atraccion-su-cultura-pop/idEdicion-2011-04-20/idNoticia-661167/> (11 de marzo de 2013).
- Comisión Europea (2012a). *Eurobarómetro especial n 386. Los europeos y sus lenguas*. http://ec.europa.eu/languages/documents/eurobarometer/e386summary_es.pdf (11 de marzo de 2013)
- Comisión Europea (2012b). *Encuestas Eurobarómetro*. http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_es.htm (11 de marzo de 2013).
- ETHNOLOGUE. LANGUAGES OF THE WORLD. <http://www.ethnologue.com/statistics/size> (11 de marzo de 2013).
- EUROPEAN COMMISSION (2012b). *Lifelong Learning Programme. The Erasmus programme 2010-2011. A Statistical overview*. <http://bit.ly/1guDzgx> (11 de marzo de 2013).
- FIAPE. Estatutos. <http://www.fiape.org> (10 de octubre de 2013).
- GRUNNSKOLENS INFORMASJONSSYSTEM (GSI): <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1> (5 de octubre de 2013).



- INSTITUTO CERVANTES (2012). *El español en el mundo. Anuario 2012. Instituto Cervantes. El español y sus hablantes en cifras*. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm (11 de marzo de 2013).
- INTERNET WORLD STATS. Usage and Population Statics <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm> (5 de octubre de 2013)
- IZQUIERDO PAREDES, José María (2007). «Instituciones al borde de un ataque de nervios. Español en Noruega, el caso de Oslo». En IZQUIERDO, José María, Fermín MARTOS ELICHE, Agustín YAGÜE, Francisco MORENO FERNÁNDEZ, Neus SANS y Juan EGUILUZ (editores). *Segundo Congreso Internacional FIAPE: una lengua, muchas culturas. RedEle*, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Ponencias/2007_ESP_12_06Izquierdo.pdf?documentId=0901e72b80e671fc (11 de marzo de 2013).
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2001). St. Meld. Nr. 27. Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/Stmeld-nr-27-2000-2001-.html?id=194247> (17 de marzo de 2013).
- NERUDA, Pablo. *Confieso que he vivido. Memorias* (1974). Barcelona: Seix Barral.
- OTERO ROTH, Jaime y María José FERRARI SÁNCHEZ (2011). El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea. En Instituto Cervantes. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/otero_ferrari/p05.htm (11 de marzo de 2013).
- RODRÍGUEZ PASCUAL, Rosa, Pablo MATEU GARCÍA y Miguel MARTÍNEZ LÓPEZ (2011): *El mundo estudia español. 2009-2010*. Valencia: Universidad de Valencia y Ministerio de Educación. [<http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2009.html>] (11 de marzo de 2013).



MÁS ALLÁ DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA ACREDITACIÓN

Elena Landone

Università degli Studi di Milano

RESUMEN:

En estas reflexiones nos planteamos el problema de la evaluación de la “competencia socio-intercultural” para sondear la posibilidad y la oportunidad de introducirla en la acreditación ELE. Ubicamos teóricamente el tema en los cauces del MCER y del PCIC, enmarcándolo en las exigencias de la sociedad contemporánea, para, posteriormente, analizar las herramientas de evaluación para fines formativos y algunos modelos orientados a la acreditación. Terminamos señalando los avances en el campo de los descriptores de la interculturalidad y concluimos que, aunque es una competencia todavía muy difícil de evaluar para la acreditación, su utilidad debería empujarnos a buscar formas aceptables, aunque imperfectas, para hacerlo¹.

1. La competencia “socio-intercultural”

La visión de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera que ofrece el MCER (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*) va en la dirección de no limitarse a las competencias *lingüísticas* (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica)², sino de integrar con más eficacia en la didáctica las competencias *comunicativas*³ (eso es, competencias generales⁴, competencia sociolingüística⁵ y las competencias pragmáticas⁶).

A la misma corriente se adhiere el PCIC (*Plan curricular del Instituto Cervantes*), cuyos trece apartados pueden someramente corresponderse a susodichas competencias comunicativas de esta forma:

- Competencias generales (MCER) → PCIC:
 - § 1. Objetivos generales
 - § 13. Procedimientos de aprendizaje
- Competencia sociolingüística (MCER) → PCIC:
 - § 6. Tácticas y estrategias pragmáticas
 - § 10. Referentes culturales
 - § 11. Saberes y comportamientos socioculturales
 - § 12. Habilidades y actitudes interculturales

¹ Agradezco a Yeray González Plasencia la gran competencia y la generosa disponibilidad en la revisión del texto.

² Definidas en MCER, 5.2.1. Véase también 6.4.7 sobre *El desarrollo de las competencias lingüísticas*.

³ Cfr. MCER, 5.2.

⁴ Cfr. MCER, 5.

⁵ MCER 5.2.2: incluye los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, dialecto y acento.

⁶ MCER, 5.2.3: comprende la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa.



- Competencias pragmáticas (MCER) → PCIC:
 - § 5. Funciones
 - § 7. Géneros discursivos y productos textuales

En las reflexiones que se presentan, nos parece relevante detenernos en un ámbito que, de alguna forma, reúne las competencias generales y la competencia sociolingüística, más concretamente en una competencia que denominaremos *socio-intercultural*, puesto que atañe a las dimensiones sociolingüística e intercultural a la vez. Esta fusión nos parece justificable por el hecho de que al comunicar adaptamos la lengua a un contexto (y a la gestión de la relación interpersonal que en ello se crea) con fines comunicativamente estratégicos: que se trate de una forma de adecuación contextual de tipo interpersonal, intersocial o intercultural, a fin de cuentas, es irrelevante (Fantini, 2000). Dicho de otra forma, lo que nos parece ser un denominador fundamentalmente común de estas dos competencias es el concepto de adecuación pragmática.

Más en detalle, en esta competencia *socio-intercultural*, incluimos especialmente las *Habilidades y actitudes interculturales* del PCIC, es decir, esas operaciones que el sujeto puede realizar de forma controlada y reflexiva con el fin de desarrollar estrategias interculturales (como la capacidad de relacionarse, la sensibilidad, la capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.) y existenciales (sobre todo las que tienen que ver con la imagen que uno tiene de sí mismo, la visión que tenemos de los demás y la voluntad de entablar una interacción social). Abarca, por tanto, motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc., como se desprende de los inventarios de las *Habilidades y las Actitudes interculturales* del PCIC (§ 12), del cual extraemos una muestra puramente representativa:

1. Configuración de una identidad cultural plural

- 1.1. Habilidades
 - 1.1.1. Conciencia de la propia identidad cultural, 1.1.2. Percepción de diferencias culturales, 1.1.3. Aproximación cultural, 1.1.4. Reconocimiento de la diversidad cultural, 1.1.5. Adaptación, integración (voluntaria)
- 1.2. Actitudes
 - 1.2.1. Empatía, 1.2.2. Curiosidad, apertura, 1.2.3. Disposición favorable, 1.2.4. Distanciamiento, relativización, 1.2.5. Tolerancia a la ambigüedad, 1.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo)

3. Interacción cultural

- 3.1. Habilidades
 - 3.1.1. Planificación, 3.1.2. Contacto, compensación, 3.1.3. Evaluación y control, 3.1.4. Reparación y ajustes



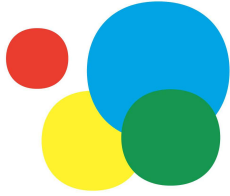
- 3.2. Actitudes
 - 3.2.1. Empatía, 3.2.2. Curiosidad, apertura, 3.2.3. Disposición favorable, 3.2.4. Distanciamiento, relativización, 3.2.5. Tolerancia a la ambigüedad, 3.2.6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)⁷.

Ahora bien, consideramos relevante plantearnos el problema de la evaluación de dicha competencia *socio-intercultural* para sondear la posibilidad y la oportunidad de introducirla en la acreditación del Español como Lengua Extranjera (ELE). Si nuestra percepción no es equivocada, pocos profesores evalúan la consecución de los objetivos socio-interculturales de nuestros cursos; sin embargo, esta evaluación empieza a tener mucho interés en el campo laboral. Lo notamos por la proliferación de ofertas comerciales de evaluación/acreditación – de tipo internacional, de momento, y no específicas para el español, todavía– que se dirigen a destinatarios de diferente índole (Sinicrope, Norris y Watanabe, 2007).

En primer lugar, las empresas consideran que sería de gran utilidad poder tener herramientas predictivas para saber si sus trabajadores (o los candidatos para una plaza de trabajo o un proyecto) poseen las competencias socio-interculturales para poder trabajar en equipos internacionales o con clientes extranjeros. Se empieza, pues, a tener conciencia de que para un trabajo en el extranjero/con extranjeros la persona más adecuada no es necesariamente la que sea mejor profesionalmente, sino la más equipada socio-interculturalmente (y lo demuestra el alto coste empresarial del fracaso de los directivos en el extranjero). También los servicios sociales (de ámbito médico, de acogida de inmigrantes, escuelas con clases multiculturales, etc.) empiezan a tener conciencia de la necesidad de saber si el personal está preparado para las relaciones interculturales en contextos tan humanamente sensibles (véase, por ejemplo, Jiménez Hernández, 2013). Finalmente, las universidades advierten que los resultados formativos de los intercambios de estudiantes (de estudio o de prácticas) dependen mucho de la formación a la interculturalidad antes de partir y, con ello, de las posibilidades de saber si la formación que eventualmente proporcionan es eficaz.

Pues, si se nos piden herramientas de evaluación para ámbitos de tal envergadura, evidentemente estas deberán ser especialmente válidas y fiables, lo cual plantea con seriedad el problema de cómo acreditar el dominio de esta competencia. Son muy variados los tipos de dificultades que afectan a la evaluación pedagógica de la competencia *socio-intercultural* (a las cuales dedicaremos los apartados siguientes), dificultades que, por otra parte, afectan de manera aún más considerable a la evaluación para acreditar, dado que esta requiere más transparencia sobre cómo se relaciona la actuación con el juicio.

⁷ PCIC, Inventario de las Habilidades y actitudes interculturales (§ 12)
<http://bit.ly/1fEpDO6> (2/9/13)



2. La evaluación de la competencia socio-intercultural.

Los aspectos críticos de la evaluación de la competencia *socio-intercultural* son varios, dado que trabajamos a la vez con dimensiones como *conciencia, actitudes, capacidades, conocimientos, etc.* y con el dominio de una lengua en sí. Algunos de ellos son observables y, de alguna forma, cuantificables (por ej. ciertos conocimientos), mientras que otros no son directamente observables (como el respeto, la empatía, la flexibilidad, el interés, la curiosidad, la apertura, la motivación, la tolerancia de la ambigüedad) (Lenz y Berthele, 2012). La forma común de acercarse a su evaluación es basarse en *comportamientos* o en *rasgos* que se puedan posiblemente explicitar y generalizar con *descriptores* (véase más adelante). Por ejemplo, un indicador (observable) de la curiosidad (no directamente observable) podría ser *¿Cuántos platos has probado de la cocina de la C2 (la cultura extranjera)?*⁸. Pero se presentan varias dificultades como, por ejemplo, la de la aceptación social, esto es, que un sujeto bajo evaluación (por ejemplo por medio de una entrevista o de un cuestionario) es probable que conteste a las preguntas en sintonía inconsciente con lo que está bien valorado en su cultura y no ateniéndose a lo que piensa/hace realmente.

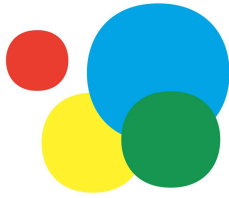
Otro problema es que a veces hay que evaluar a sujetos que no tienen una experiencia intercultural directa; pues, ¿tiene sentido evaluar únicamente sus actitudes innatas? (al fin y al cabo, una persona puede ser *empática* y *flexible* sin haber estado en contacto con otras culturas...). Por último, mencionamos la cuestión moral de distinguir lo que es *competencia* (para evaluar) y lo que es *identidad personal* (que hay que respetar) (Bettoni, 2006: 226): por ejemplo, ¿un profesor puede realmente evaluar la tolerancia o la curiosidad de sus estudiantes? ¿Es deóntológicamente correcto que un estudiante *intolerante* obtenga malas notas? (Beacco et al, 2011: 64-65)

Mencionábamos antes que la evaluación ha venido apoyándose con eficacia en *descriptores*, lo cual introduce otro tipo de problemas. Las herramientas de evaluación de esta competencia se han desarrollado bajo dos vertientes de especialización: por un lado, los descriptores con enfoque meramente intercultural y, por otro, los que abarcan la competencia *comunicativa* intercultural (De Santiago Guervós, 2012: 107). Los modelos de evaluación de la *competencia intercultural*, a secas, casi no incluyen descriptores de la competencia en una lengua extranjera, dado que proceden de la tradición de estudios de los (inter)culturólogos, sociólogos, psicólogos, antropólogos, etc. Comprenden, pues, afianzados descriptores de las características individuales (reacciones, sensibilidad, flexibilidad, etc.) o sociales⁹, aunque incluyen solo parcialmente a la lengua¹⁰. En cambio, los modelos para la evaluación de la *competencia comunicativa intercultural* proceden del mundo de los expertos de LÉs (lenguas extranjeras), los cuales hemos ido incorporando con mucha precaución la interculturalidad en las herramientas de evaluación de la lengua (entendida como competencia comunicativa) que

⁸ Sin afán de exhaustividad, mencionamos los modelos de evaluación indirecta, es decir, que se basan en constructos que demuestran la competencia: *Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence (BASIC)* (1988), *Intercultural Sensitivity Inventory (ISCI)* (1992), *Intercultural Development Inventory (IDI)* e *Intercultural Sensitivity Index (ISI)* (2001), *Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI)*, *Assessment of Intercultural Competence (AIC)* (2000). Remitimos también a los varios ejemplos del Apéndice A de Bhawuk y Brislin (1992).

⁹ Véase como ejemplo el *Intercultural Sensitivity Index (ISI)*.

¹⁰ Como el modelo *Assessment of Intercultural Competence (AIC)*.



ya utilizábamos¹¹. Pues, entonces, si los modelos de la competencia intercultural presentan la laguna de la competencia comunicativa, los modelos de la competencia comunicativa no presentan descriptores concretos de la interculturalidad (2009) (como Fantini, el MCER).

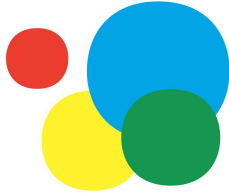
Tampoco se puede obviar que dichos modelos evitan una relación sistemática de estos descriptores con los niveles establecidos según los inventarios de los componentes gramatical, pragmático-discursivo y nocional de la LE: por ejemplo, en el PCIC, si bien los objetivos generales se organizan en tres macroniveles, estos no son directamente viables para la evaluación/acreditación de la competencia socio-intercultural. Eso se debe también al hecho de que los investigadores de LEs no están todavía de acuerdo sobre lo que deberíamos incluir en esta competencia: ¿dimensiones cognitivas (ej. *pensamiento crítico*)? ¿Actitudes (ej. *sensibilidad*)? ¿Dimensiones sociales y relacionales? ¿De conciencia? ¿De actuación? ¿Generales para todas las culturas (ej. *Saber controlar reacciones etnocéntricas*) o específicas para una cultura en concreto? Comentaré más adelante el enorme trabajo de adaptabilidad operativa de la competencia comunicativa intercultural que se está llevando a cabo en ámbito de las LEs.

Para terminar, no podemos dejar de mencionar las dificultades que la variabilidad contextual de lo que medimos comporta para la evaluación de la competencia *socio-intercultural*. En primer lugar, una persona puede ser muy competente interculturalmente en un contexto, pero no en otro. Por ejemplo, una buena competencia intercultural se ve puesta a prueba en las relaciones íntimas (incluyendo las laborales), mientras que es más fácil mantenerla en relaciones ocasionales (Bhawuk y Brislin, 1992). En segundo lugar, es difícil evaluar un rasgo cuando el criterio *correcto/incorrecto* no es pertinente, sino que funcionan los criterios *efectividad* y *adecuación* (esto es, la naturalidad con la que un destinatario nativo percibe la situación, émicamente hablando). Evidentemente, lo que es eficaz y/o adecuado varía según el contexto y eso dificulta enormemente la evaluación. Finalmente, la cultura del sujeto evaluado, así como la del evaluador, pueden distorsionar la evaluación (por ejemplo, el rasgo *actitud crítica* o *curiosidad* es muy diferente para los sujetos que proceden de culturas individualistas y los de las colectivistas). Habría pues que relativizar las herramientas y los baremos de la evaluación sobre la base de una clasificación tipológica de las culturas.

2.1. La evaluación formativa de la competencia socio-intercultural

Para situar la reflexión sobre la acreditación bajo un punto de vista más sensible, creemos que habría que pasar por el conocimiento profundo de la materia que han ido atesorando la investigación y la aplicación de la evaluación para fines pedagógicos (o formativa) de la competencia intercultural (Fritz, Möllenberg y Chen, 2000). Además, este campo en los últimos años ha experimentado avances muy interesantes, posiblemente aplicables al terreno de la acreditación.

¹¹ Por ejemplo, el modelo de Byram (1997) (y, luego, el INCA Project) dedica varios descriptores a la gestión de la interacción.



Las tipologías de evaluación formativa abarcan típicamente la composición escrita (ej. Para evaluar la conciencia crítica con temas como *Observar y describir mis actitudes o valores y los de otros*); el comentario de textos (ej. el comentario de un texto literario con objetivos de evaluación de conocimientos y nociones); los juegos de rol y la resolución de casos (véase por ej. INCA Project, donde los estudiantes trabajan en grupos de discusión mientras el evaluador observa y toma notas utilizando unas herramientas de evaluación basadas en descriptores sobre el nivel de la lengua y de la competencia intercultural) o los cuestionarios de realce de la conciencia (como el *Test of Intercultural Sensitivity - TICS*¹²) (Facciol y Kjartansson, 2003).

Merecen una mención especial los diarios y los portfolios. Los primeros se usan con eficacia en los contextos de inmersión (Corros Mazón, 2008)¹³, los segundos ofrecen una descripción guiada de esta competencia para facilitar la autoevaluación¹⁴.

El alma de la investigación aplicada de la evaluación formativa de la competencia intercultural se sintetiza bien en las palabras de Beacco et al. (2011: 16): “Aunque la evaluación para la acreditación es posible, con vínculos metodológicos fuertes, la evaluación [de la competencia intercultural] ha de ser principalmente formativa y dar un espacio importante a la autoevaluación”¹⁵. La autoevaluación se basa en modelos introspectivos que aumentan la capacidad de intuición de los estudiantes y al mismo tiempo resuelve el problema moral del evaluador externo que invade la identidad de un estudiante. Sin embargo, tiene algunos límites (Sinicrope, Norris y Watanabe, 2007) que, mirando a la aplicabilidad en la acreditación, pueden ser invalidantes. En primer lugar, es notorio que la autopercepción de un sujeto puede ser muy diferente de lo que el sujeto mismo sabe realmente hacer. Es más, hay culturas que tienden a infravalorarse o a valorarse más (por ej. las culturas individualistas). Además, con la autoevaluación persiste la tendencia a la aceptación social que mencionamos en el apartado 2¹⁶. Finalmente –y eso nos parece lo más relevante– los sujetos no suelen tener la competencia para la autoevaluación (o la experiencia suficiente para imaginar situaciones interculturales que son la bases de algunas tareas de autoevaluación), por no haber recibido nunca la formación específica que eso requiere.

2.2. Los descriptores de la competencia.

A pesar de todo lo expuesto, la investigación sobre la evaluación de la competencia comunicativa *socio-intercultural* va ofreciendo avances que la actual evaluación con finalidad de acreditación (que comentamos en

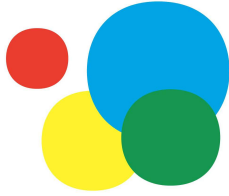
¹² TICS (1975) <http://www.uams.edu/diversity/test.asp> (3/9/2013).

¹³ Véanse, como ejemplos, *Autobiography of intercultural encounters* (http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp) y *Original ideas and work @ MLTC, University of Sheffield* (<http://www.lancs.ac.uk/users/interculture/deliver9.htm>) (3/9/2013).

¹⁴ Véase la sección del PEL- Portfolio Europeo de las Lenguas (<http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Understandingtheportfolio/tabid/2745/language/en-GB/Default.aspx>) (5/9/2013) denominada *Biografía lingüística y cultural*, en la cual el estudiante anota sus experiencias en LE, incluyendo, luego, en la sección del *Dossier*, documentos que las comprueban.

¹⁵ La traducción es nuestra.

¹⁶ Como se puede notar, por ejemplo, en las listas que sugieren el comportamiento deseable: véase <http://www.asha.org/uploadedFiles/Cultural-Competence-Checklist-Personal-Reflection.pdf> (7/9/13).



el apartado siguiente) todavía desatiende injustificadamente -a nuestro modo de ver-. El Proyecto CARAP o MAREP (Candelier et al., 2008), para dar una muestra de gran calidad, ha elaborado descriptores concretos¹⁷, organizándolos en un marco de competencias globales (*Competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en contexto de alteridad* y *Competencia de construcción y ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural*). Los descriptores se expresan en una forma gradual que facilita la (auto)evaluación, como vemos en este ejemplo de las *Actitudes*¹⁸ (saber ser)¹⁹, concretamente para la actitud A-3, de la *Curiosidad*:

A-3 Curiosity about / Interest in “foreign” languages / cultures / persons --> // pluricultural contexts // the linguistic / cultural / human diversity of the environment // linguistic / cultural / human diversity in general [as such]:

- A 3.1 Curiosity about a multilingual / multicultural environment.
- A 3.2 Curiosity about discovering how (one’s own / other) language(s) / culture(s) work(s).
 - A 3.2.1 Being curious about (and wishing) to understand the similarities and differences between one’s own language / culture and the target language / culture.
- A 3.3 Interest in discovering other perspectives of interpretation of familiar / unfamiliar phenomena both in one’s own culture (language) and in other cultures (languages) / cultural (linguistic) practices.
- A 3.4 Interest in understanding what happens in intercultural / plurilingual interactions.

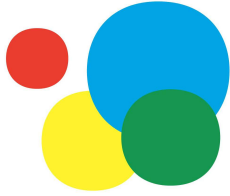
La elaboración de descriptores siempre comporta un trabajo largo y delicado para poner a prueba su viabilidad, como pudimos comprobar investigando en un prototipo de PEL digital²⁰ que realizamos en el 2005 en colaboración con Javier de Santiago Guervós, de la Universidad de Salamanca. En esos años, no disponíamos de descriptores detallados y completos como los del CARAP, sino de propuestas bien planteadas (como la de Montoussé y Rodrigo (2003), que a su vez la adaptan de Byram, Zarate y Neuner (1997)), pero mucho más simples de lo que tenemos ahora. Por ejemplo:

¹⁷ En línea <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/Overview/tabid/2829/language/en-GB/Default.aspx> (5/9/13).

¹⁸ Como: *attention, sensitivity, curiosity, interest, positive acceptance, openness, respect and/or valorisation with respect to (the diversity of) languages and cultures, disposition, motivation, will and/or desire to engage in activity related to languages and/or cultures and to the diversity of languages and culture, attitudes and/or stances of questioning, distancing, decentration and relativisation, readiness to adapt, self-confidence and sense of familiarity, identity, attitudes to learning.*

¹⁹ En línea <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/Attitudes/tabid/2660/language/en-GB/Default.aspx> (5/9/13).

²⁰ *Project of study of the electronic European Language Portfolio (ELP)* – Número de referencia: 110649-CP-1-2003-1-IT-MINERVA-MPP (2003-2005). Los participantes y las instituciones de co-financiación fueron Ingrid Boettcher de Lange de la Europa Universität Viadrina Frankfurt am Oder; Giampaolo Riccadonna y Andrea Riccadonna de Gap multimedia S.r.l – Milán; Ingmar Söhrman de la Göteborgs Universitet; David Mighetto de la Högskolan i Skövde; Charalambos Vrasidas del IMCS Intercollege; Javier de Santiago Guervós de la Universidad de Salamanca; Cecilia Rizzardi y Elena Landone (coord.) de la Università degli Studi di Milano. Para la descripción completa del proyecto y para bajar los resultados de la investigación, véase <http://eelp-gap.it>.



Desarrollar comportamientos y actitudes que ayuden a la comunicación intercultural, una capacidad afectiva para alejarse de actitudes etnocéntricas, habilidad para establecer relaciones entre las dos culturas y mantener relaciones con personas de otras culturas

- Reconocer los efectos etnocéntricos en un documento de la propia cultura y algunos mecanismos de influencia extranjera en el país de origen.
- Identificar y utilizar varias estrategias de contacto con un extranjero; conocer las diferentes etapas de la adaptación en una estancia de larga duración en el extranjero.
- Dominar categorías para la puesta en relación de culturas diferentes como la analogía, la generalización o la comparación, la norma social, situaciones de exclusión social y la oposición espacio público y espacio privado. Identificar los tabúes culturales sobre alimentos, vestimenta, comportamientos amorosos, etc.
- Identificar las situaciones y los temas conflictivos; ser capaz de mediar en situaciones en que se dan comportamientos y creencias que se contradicen, resolver conflictos o aceptar la negociación de conflictos que no se pueden resolver.
- Saber dar una explicación a un conflicto en función de un interlocutor culturalmente situado.
- [...]

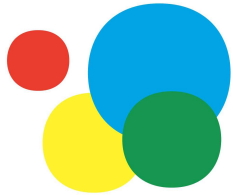
En el PEL digital que realizamos integramos descriptores de este tipo para concretar la sección de reflexión intercultural del PEL; tratando de enfrentarnos al problema que bien resume Byram (2000: s.p.):

Examinations and certification are of course highly sensitive issues to which politicians, parents and learners pay much attention. As a consequence, the examination of learners' competence has to be very careful and as 'objective' - meaning valid and reliable - as possible. This was the problem faced by the Council of Europe experts in the Common European Framework, and a problem that they decided they could not solve at the time.

Ahora bien, cuando experimentamos en clase esta sección, tuvimos varias críticas por parte de los estudiantes, que juzgaron los descriptores abstractos, difíciles de contestar, aburridos. De esta experiencia, (Landone, 2007) aprendimos que hay que manejar los descriptores con mucho cuidado. A la hora de proponerlos a los sujetos evaluados, se necesita: selección, gradualidad y jerarquización, concisión y concreción. Las secciones de autoevaluación tienden a acumular descriptores, cansan mucho y los sujetos terminan por completarlas de forma automática, sin reflexión. Así que, concluyendo, aunque los avances pedagógicos para la evaluación de la competencia *socio-intercultural* son notables, habrá que tener en cuenta que los sujetos están todavía muy poco preparados para poder utilizarlos como los investigadores deseamos.

3. La evaluación sumativa para la acreditación de la competencia socio-intercultural.

En los apartados precedentes nos hemos detenido en los puntos críticos que la evaluación de la competencia *socio-intercultural* presenta porque, como se ha dicho, atañen a la acreditación de manera transcendental, dado



que para acreditar se necesitan sistemas muy objetivos que puedan relacionar explícitamente la actuación del sujeto evaluado y el juicio de evaluación. Es importante destacar que, según la reseña de SIETAR²¹ y Fantini (2006), muchos de los que acreditan la competencia intercultural lo hacen con fines comerciales, esto es, venden cursos o formación para la comunicación intercultural, material para la selección del personal empresarial, servicios de asesoría para los conflictos interculturales de los ejecutivos y su familia, etc. (Dodd, 2007).

Por lo general, pocos incluyen la evaluación de elementos de la lengua extranjera y suelen basarse en modelos de psicología social²² o individual²³ (Fritz, Möllenberg y Chen, 2000) para enmarcar al sujeto en tipologías personales (más o menos adecuadas para la interculturalidad) o tipologías culturales (más o menos adecuadas para los negocios con otra cultura)²⁴ (Sinocrope, Norris y Watanabe, 2007). Algunos, simplemente venden archivos de datos interculturales con diferente nivel de elaboración²⁵; otros proponen herramientas diagnósticas (que en algunos casos se combinan con ofertas de cursos)²⁶.

Finalmente, digno de mención es el caso de la Universidad de Puebla (México) UPAEP que ofrece un curso con acreditación final de la competencia intercultural, y trata de evitar las insidias que dicha acreditación pueda tener, como subrayamos en los apartados precedentes. Lo hace sin evaluar la competencia intercultural en sí, sino “midiendo el cambio en la Sensibilidad Intercultural (que es un indicador de la Competencia Intercultural) de cada estudiante utilizando un instrumento internacionalmente reconocido llamado Intercultural Development Inventory (IDI)”²⁷. El IDI es un test psicométrico con validez intercultural (según los estudios de Bennet y Bennet, 2004) que mide la orientación de un sujeto o un grupo hacia las diferencias interculturales. No es propiamente una herramienta para medir la interculturalidad, pero utiliza un constructo (sensibilidad para discriminar diferencias culturales) como representativo del potencial de actuar de forma competente interculturalmente. Si consideramos que un certificado debería ser de alguna forma predictivo (Dodd, 2007) y esta competencia es demasiado difícil de medir de forma completa, es honesto que se limiten a constructos de probabilidad, o lo que es lo mismo, a identificar/medir rasgos que se asocian con más o menos probabilidad a la competencia.

Volviendo al objetivo de estas reflexiones (sondear las posibilidades de acreditación de las competencias comunicativas no estrictamente lingüísticas) y tratando de llegar a unas conclusiones, quizás se pueda constatar

²¹ En línea <http://www.sietar-europa.org/SIETARproject/Assessments&instruments.html#Topic26> (3/9/13).

²² Por ejemplo *The Culture in the Workplace Questionnaire*, en línea <http://bit.ly/1c0zoFQ> (3/9/13).

²³ Por ejemplo *Richard Lewis communication*, en línea <http://www.crossculture.com/services/online-tools/> (3/9/13).

²⁴ Por ejemplo *Schwartz value survey* http://www.imo-international.de/index_englisch.htm?/englisch/html/svs_info_en.htm. Identifica tipos psicológicos <http://bit.ly/IUZjnA> (4/9/13).

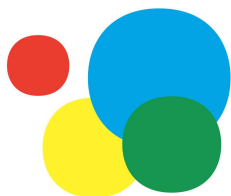
Véanse Schwartz (1992, 1994).

²⁵ Por ejemplo, *Archivos de dilemas gestionales Trompenaars Humpden-Turner* en línea <http://bit.ly/1cbcXiS> (4/9/13)

y *Archivo de creencias, eventos y valores BEVI*, en línea <http://www.forumea.org/research-bevi-project.cfm> (4/9/13).

²⁶ Por ejemplo, *The Global Team Process Questionnaire (GTPQ)*, en línea <http://www.itapintl.com/gtpq.htm> (4/9/13) y *Intercultural Readiness Check (IRC)* en línea <http://www.ibinet.nl/index.php?mod=irc&page=irc-assessment> (4/9/13).

²⁷ Universidad de Puebla UPAEP (México) <http://bit.ly/J4ZVGD> (4/9/13).

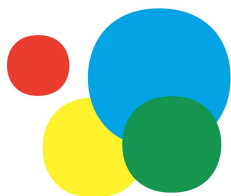


que desde el mundo laboral la demanda de este tipo de acreditación va aumentando, (Fantini, 2000) y para suplirla se acude a modelos de evaluación que tienden a infravalorar el papel de la competencia comunicativa. Por contra, precisamente del mundo de la glotodidáctica (y evaluación de las lenguas extranjeras) tenemos avances importantes en el ámbito de la elaboración de descriptores de la competencia *socio-intercultural*. La aplicabilidad de los descriptores en la acreditación todavía presenta aspectos críticos, pero quizás merezca la pena trabajar más en ello saliendo un poco de la idea de que es una competencia demasiado peligrosa de acreditar. Una solución, tal vez, sea la triangulación de pruebas de evaluación de tipo diferente²⁸: cualitativas y cuantitativas, experienciales y de actitudes/perfil psicológico y autoreflexivas combinadas con heteroevaluaciones. Además, si nos planteamos la acreditación de competencias como las *socio-interculturales* (a parte del interés económico que una institución puede encontrar en ello), parece una buena ocasión para los que nos interesa sobre todo la cualidad de la didáctica para empujar institucionalmente el enorme valor que estos objetivos deben tener en nuestras clases.

BIBLIOGRAFÍA

- BEACCO, Jean-Claude et al. (2011): *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (trad. de *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* del Consejo de Europa), 1, *Italiano LinguaDue*, suplemento [en línea] <http://bit.ly/J50hNe> (3/9/13).
- BENNET, Janet y Milton BENNET (2004): «Developping intercultural sensitivity: An integrated approach to global and domestic diversity», en Dan Landis y Janet M. Bennett y Milton J. Bennett (eds): *Handbook of Intercultural Training*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 147-166.
- BETTONI, Camilla (2006): *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Bari: Editori Laterza.
- BHAWUK, D.P.S.y Richard BRISLIN (1992): «The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism», *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- BYRAM, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael (2000): «Assesing intercultural competence in language teaching», *Sprogforum*, 18, 6, 8-13, [en línea] <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html> (3/9/13).
- BYRAM, Michael y Geneviève ZARATE y Gerhard NEUNER (1997): *Sociocultural competence in language learning and teaching: Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching*, Strasbourg: Council of Europe.
- CANDELIER, Michel et al. (2008): *MAREP Marco de Referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas [CARAP]*, European Centre for modern languages. Véase, CONSEJO DE EUROPA, *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education* [en línea] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp? (3/9/13).

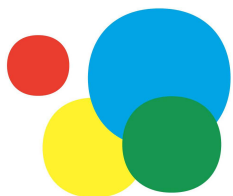
²⁸ Véase como ejemplo, INCA Project, <http://www.incaproject.org/tools.htm>



- CARAP: *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures* [en línea] <http://carap.ecml.at/> (3/9/13).
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes & Editorial Anaya, [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (3/9/13).
- CORROS MAZÓN, Francisco Julián (2008): «La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua», en S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (eds): *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, Alicante, 234-239.
- DODD, Carley (2007): «Intercultural readiness assessment for pre-departure candidates», *Intercultural Communication Studies*, 16, 2, 1-17.
- FACCIOL, Raymond y Rafn KJARTANSSON (2003): «Testing time – Testing intercultural communicative competence, (ICC)», en I. Lázár (ed), *Incorporating intercultural communicative competence*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 73 – 107.
- FANTINI, Alvino (2000): «A central concern: Developing intercultural competence», *SIT Occasional Paper Series*, Issue No. 1, 25-33.
- FANTINI, Alvino (2006): *Assessment tools of intercultural communicative competence*, [en línea] http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_f.pdf (3/9/13).
- FANTINI, Alvino (2009): «Assessing intercultural competence: Issues and tools», en Darla K. Deardorff (ed), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 456-476.
- FRITZ, Wolfgang, Antje MÖLLENBERG y Gou-Ming CHEN (2000): «Measuring intercultural sensitivity in different cultural context», Technische Universität Braunschweig.
- INCA PROJECT - *Intercultural Competence Assessment* [en línea] <http://www.incaproject.org/background.htm> (3/9/13).
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes-Editorial Biblioteca Nueva, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (3/9/13).
- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, Antonio Salvador (2013): «Evaluación de competencias interculturales en profesionales que intervienen con infancia en riesgo», *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 9, 73-95.
- LANDONE, Elena (2007): «El uso en clase de un Portfolio Europeo de las Lenguas digital», *Carabela*, 60, 53-71.
- LENZ, Peter y Raphael BERTHELE (2012): «La valutazione delle competenze plurilingui e interculturali», *Italiano LinguaDue*, 1, 301-342.
- MONTOUSSÉ, J.L. y C. Rodrigo (2003): *Seminario Aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas en Europa: El Marco de referencia y el Portfolio*, 15 de marzo de 2003, Instituto Cervantes de Milán.



- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de (2012): «Pragmática intercultural. Hacia una enciclopedia endocultural para la comunicación global (I y II)», *Takushoku Language Studies*, 12, 127 (99-115) y 128 (95-116).
- SCHWARTZ, Shalom (1992): «Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries» en M. Zanna (eds), *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- SCHWARTZ, Shalom (1994): «Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values» en U. Kim et al (eds), *Individualism and collectivism: Theory application and methods*, London: Sage, 85–119.
- SINICROPE, Castle y John NORRIS y Yukiko WATANABE (2007): «Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, reasearch, and practice», *Second Language Studies*, 26, 1, 1–58.



**LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS SEGUNDAS AQUÍ Y AHORA O... CÓMO
ABORDAR LA HIPÓTESIS DE LA INTERLENGUA EN EL SIGLO XXI***

Juana M. Liceras

University of Ottawa

RESUMEN:

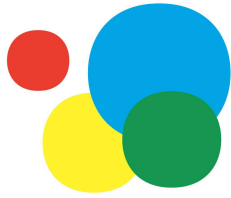
En la formulación inicial de la Hipótesis de la Interlengua, los sistemas nativos se diferencian de los no-nativos en que sólo a los primeros se les atribuye una base genética (*la estructura biológica latente*) responsable de que al niño le ‘crezca’ la lengua. A los sistemas no-nativos se les atribuye una base psicológica (*la estructura psicológica latente*) que, en principio, y para los adultos, requiere una implicación ‘consciente’ por parte del aprendiz y que, usando la metáfora de los órganos, no le ‘crece’. A partir de las precisiones que se han hecho a esta hipótesis, presentamos datos experimentales del español de hispanohablantes con objeto de discutir, por un lado, en qué medida la Hipótesis de la Interlengua traída al tiempo presente debe seguir ocupando un papel en la teoría de la adquisición del lenguaje no-nativo y, por otro, cómo se pueden incorporar estos datos en la enseñanza de ELE.

1. Introducción

La formulación de la Hipótesis de la Interlengua (HIL) en el inicio de la década de los setenta (Selinker 1972) supone que el lenguaje no nativo adquiera el rango de sistema lingüístico digno de ser analizado desde los enfoques lingüístico, psicológico y sociolingüístico (Liceras 1992).¹ Podemos decir que el ‘nacimiento’ de los estudios de adquisición de lenguas extranjeras y, en concreto, del análisis de los sistemas no nativos, tal como se va a plantear desde la teoría lingüística de corte chomskiano, se produce a partir de esa formulación, si bien va a transcurrir toda una década hasta que el modelo lingüístico con base biológica y psicológica que se conoce como gramática generativa, comience a dar los frutos que llevarán a que el estudio de la interlengua pase a formar parte del campo de la ciencia cognitiva (Liceras 1996a; 1998; 2010).

* Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación que hemos recibido de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ottawa, del program *CEA: Understanding Canada* del Ministerio de Exteriores de Canada y del Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Los datos que se presentan forman parte de los proyectos de investigación del Language Acquisition Research Laboratory (Lar-Lab) de la University of Ottawa [<http://artsites.uottawa.ca/larlab/en>] y para el Language Acquisition Laboratory (UVA-LAL) de la Universidad de Valladolid [<http://www3.uva.es/uvalal/>]. Queremos dar las gracias a las personas que han participado en dichas tareas experimentales, en concreto a los miembros de la comunidad de hablantes bilingües español-inglés de Ottawa, a los de la comunidad de hablantes de español de Madrid y a los estudiantes de la Facultad de Humanidades de Valladolid.

¹ Vamos a utilizar indistintamente los términos interlengua, lenguaje no-nativo y lengua segunda o extranjera. Somos conscientes de que muchos autores han utilizado lengua extranjera para referirse a la que se adquiere, después de la lengua materna, en un contexto institucional (por ejemplo, el español en un centro educativo en Canadá o el inglés en un centro educativo en España), y lengua segunda a la que se adquiere en un contexto de ‘inmersión’ (el español en España o el inglés en Canadá, independientemente de que haya instrucción formal también) y lengua extranjera a la que se adquiere en un contexto institucional (el español en una institución en Canadá o el inglés en una institución España).



Si bien no cabe duda de que el desarrollo de los estudios de adquisición de lenguas extranjeras ha avanzado de forma considerable, algunos de los problemas que plantea la HIL siguen pendientes de solución aunque, tanto las fuentes de inspiración que sirven de base para la formulación actual de dichos problemas, como las herramientas de análisis que se utilizan, se han refinado considerablemente. Por lo que se refiere a la formulación de las diferencias entre las lenguas maternas y la interlenguas, consideramos que el sucesor directo de la HIL es la propuesta que se conoce como Hipótesis de la Diferencia Fundamental (HDF) formulada primero por Bley-Vroman (1989) y matizada posteriormente en los comentarios al trabajo de Epstein, Flynn y Martohardjono (1996) y en Licerias (1996a, 1998, 2003, 2010), Bley-Vroman (2009) o Slavakova (2009), entre muchos otros. En relación con las herramientas de análisis, queremos destacar tres ángulos desde los que se ha contribuido al desarrollo del estudio de las interlenguas: (i) el que hayamos podido disponer de datos espontáneos o semi-espontáneos y de datos experimentales; (ii) el que se haya tenido en cuenta la problemática y la metodología de los estudios de lenguas en contacto por un lado, y de los estudios de procesamiento por otro; y (iii) el que se hayan utilizado análisis lingüísticos muy sofisticados de las distintas lenguas para describir y explicar las características de las respectivas interlenguas.

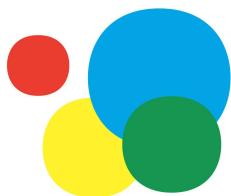
Para abordar un aspecto fundamental de la HIL (y de la HDF), la idiosincrasia de los sistemas no nativos, presentamos primero los rasgos de género y concordancia de género del Sintagma Nominal (SN)², una característica del español que siempre ocupa un papel destacado en el aula de ELE, pero lo hacemos utilizando datos experimentales de alternancia de código (*la house – el book – el house – la book – the casa – the libro*), algo que no es propio del aula de ELE. La alternancia de código se ha estudiado en el contexto del contacto de lenguas propio de sociedades bilingües y en el contexto de la adquisición bilingüe de la lengua materna y, muy esporádicamente, en el caso de las interlenguas. En segundo lugar, abordamos un tema, el de la relación entre la composición y la derivación (*hombre lobo – hombrecito lobo – hombre lobito – hombrecito lobito*), que no creemos que se haya tratado nunca en las clases de ELE ni en relación con la adquisición, el procesamiento o la interlengua. Es más, y hasta donde hemos podido constatar, apenas ha sido analizado o descrito en los trabajos de morfosintaxis o de gramática descriptiva.

2. La hipótesis de la interlengua en el siglo XXI

Si hay algo que se ha mencionado sistemáticamente en los trabajos de adquisición de lenguas segundas ha sido el hecho de que los aprendices conocieran o no otras lenguas además de la lengua materna, y con esto no nos referimos a los muchos trabajos que, sobre todo en este siglo, se han dedicado a la adquisición de la tercera lengua³ sino a la realidad de la sociedad multilingüe en la que vivimos. Para abordar esta realidad, que ha de tenerse en cuenta a la hora de replantearnos el tema de la idiosincrasia de los sistemas no nativos, contamos con constructos recientes de la teoría lingüística (especialmente el intento de elaborar un inventario de rasgos

² Desde los ochenta muchos trabajos de sintaxis se han referido a esas secuencias como Sintagma Determinante (SDet) siguiendo la propuesta inicial de Szabolcsi (1983), Abney 1987 o Eguren (1989). Vamos a utilizar Sintagma Nominal porque es la terminología accesible a los no especialistas y porque la hipótesis de SDet se ha puesto en cuestión en trabajos recientes.

³ Véase, por ejemplo, Falk (2010).



formales y tipológicos) y con las aportaciones teóricas y experimentales de la psicolingüística. A la luz de ambos, vamos a hacer un recorrido selectivo de la trayectoria que ha seguido la HIL desde la formulación inicial hasta esta década. Y este recorrido es selectivo porque no podía ser de otra forma dadas, por un lado, las limitaciones de espacio y, por otro, nuestra intención de atenernos a una línea de investigación: la de la visión chomskiana de la adquisición del lenguaje.

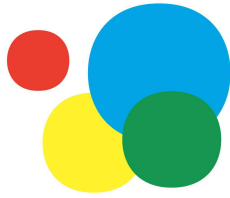
2.1. La lengua materna y la interlengua

Es importante destacar que, Para Selinker (1972), la interlengua es una lengua natural, si bien de esta precisión y de los argumentos dirigidos a plantear que la teoría lingüística ha de proporcionar herramientas que permitan analizar las interlenguas con se analiza el lenguaje nativo, se ocupará unos años más tarde Adjémian (1976). De hecho, la insistencia de Selinker en separar el aprendizaje de la enseñanza de lenguas segundas es posible que se deba precisamente a la necesidad de que se aborde el estudio de las lenguas segundas o interlenguas como se aborda el estudio de cualquier lengua materna. Para ello se hace necesario contar con una teoría psicolingüística y un modelo lingüístico que, para Selinker, como veremos luego, no puede ser el chomskiano. Por lo que se refiere a la teoría psicolingüística, en la base de la propuesta de Selinker (1972) está la necesidad de diferenciar el sistema nativo y el no-nativo. El primero, que denomina *estructura lingüística latente*, tiene (i) un calendario genético; (ii) se realiza como lengua ‘natural’—podemos interpretarlo como lo que en la terminología de Chomsky (1986) se denomina lengua-I—; y (iii) es autónomo con respecto a otros sistemas cognitivos. El sistema no-nativo, que denomina *estructura psicológica latente*, no tiene un calendario genético, no hay garantía de que se realice como una lengua ‘natural’ entendida como lengua-I, y puede superponerse con otros sistemas cognitivos. Para Selinker (1972) hay una diferencia radical en la adquisición y la representación mental del lenguaje nativo (AL1) y del no-nativo (AL2) o, dicho de otra forma, contamos con dos dispositivos de adquisición del lenguaje (DAL), tal como se presenta en la tabla 1:

<i>DAL#1: estructura lingüística latente</i>	<i>DAL#2: estructura psicológica latente</i>
Gramática nativa	Gramática no-nativa
Procesador nativo	Procesador no-nativo
Principios de adquisición del lenguaje nativo	Principios de adquisición del lenguaje no-nativo

Tabla 1. Adquisición del lenguaje nativo y del lenguaje no nativo según la HIL de Selinker (1972)

Nos encontramos pues ante una defensa radical de la Hipótesis del Período Crítico formulada por Lenneberg (1967), ya que, según Selinker, una vez pasada la pubertad, sólo un 5% de adultos pueden adquirir una L2 como adquirieron la L1, algo que el considera patológico porque los mecanismos biológicos de los adultos ‘normales’ ya no son sensibles al input como lo son los de los niños. Selinker no sólo plantea una diferencia radical en lo que se refiere al proceso y al resultado de la adquisición de los dos sistemas sino que, además, defiende que las unidades de la *estructura psicológica latente* (el DAL #2) y las del modelo de la gramática generativa no coinciden porque no existe un ‘hablante-oyente’ ideal de la interlengua. En otras palabras, y pese al intento de



que se le proporcione a la interlengua el estatuto de lengua natural, Selinker no acepta que los constructos de una teoría lingüística de corte universal como es la gramática generativa, puedan dar cuenta de las características de las interlenguas.

2.2. La gramática generativa y la HIL

Las primeras reacciones al rechazo del modelo de la gramática generativa como instrumento de análisis de la interlengua se encuentran en Adjémian (1976, 1982) y en Liceras (1983, 1986). Estos autores defienden, además, que un modelo lingüístico de corte universal como el de la gramática generativa puede dar cuenta del sistema no nativo de igual forma que puede dar cuenta del sistema de cualquier lengua natural. Es más, para estos autores, el concepto de hablante oyente ideal no tiene nada que ver con el nivel de competencia de L2 que adquiera un hablante no nativo sino con que se parta de un modelo idealizado de análisis y no de datos de producción. Estos autores, si bien están de acuerdo con la necesidad de plantear una HIL porque hay diferencias fundamentales en la adquisición y la representación del sistema nativo y el no-nativo, plantean que esas diferencias, es decir, lo que hace a las interlenguas idiosincrásicas es la *permeabilidad*. Para Adjémian, la *permeabilidad* consiste en que las interlenguas son sistemas abiertos a la presencia de reglas o unidades de la lengua materna y a la sobregeneralizaciones de reglas de la lengua objeto (la L2) que les proporciona el input. Para Liceras, sin embargo, la *permeabilidad* define el hecho de que las interlenguas (y sus hablantes) tengan acceso a dos opciones de un parámetro, la opción que se realiza en la L1 y la que se realiza en la L2.

2.3. La Hipótesis de la Diferencia Fundamental

Como hemos dicho anteriormente, la propuesta de Bley-Vroman (1989) que se conoce como la Hipótesis de la Diferencia Fundamental (HDF) puede considerarse el sucesor inmediato de la HIL. Para Bley-Vroman, las diferencias fundamentales entre la AL1 y la AL2 se resumen en relación con los factores que figuran en la tabla 2.

<i>Adquisición del lenguaje nativo (AL1)</i>	<i>Adquisición del lenguaje no-nativo (AL2)</i>
Éxito	Fracaso
Unidad (en el proceso, los objetivos, el logro final...)	Variación (en el proceso, los objetivos, el logro final...)
---	El factor edad
Logro final homogéneo	Fosilización
Determinación de las intuiciones	Indeterminación de las intuiciones
No hay necesidad de instrucción	Necesidad de instrucción
No influyen los factores afectivos	Influyen los factores afectivos

Tabla 2. Los factores que diferencian la AL1 de la AL2

La causa de estas diferencias radica en el punto de partida y en la interacción con el input de la AL1 y la AL2 que, según Bley-Vroman (1989, 1990), se definen como se indica en la tabla 3.



	<i>AL1</i>	<i>AL2</i>
Estado inicial	Gramática Universal	Conocimiento de la L1
Acceso al input	Procesador de dominio específico	Sistemas generales de resolución de problemas

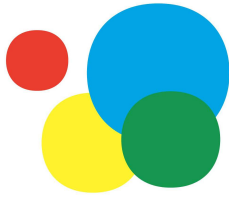
Tabla 3. La Hipótesis de la Diferencia Fundamental (Bley-Vroman 1989, 1990)

El hecho de que los sistemas no-nativos presenten características similares a los nativos se debe, según Bley-Vroman, a que la GU se puede reconstruir; es decir, se puede hacer una especie de copia de ese programa inicial para acomodar la L2.

Una de las críticas más duras que se han hecho a la HDF es la de Epstein, Flynn y Martojardjono (1996) que se conoce como la Hipótesis del Acceso Total (HAT). Para estos autores la AL1 y la AL2 son totalmente equiparables. Schwartz y Sprouse (1996) o White (1989, 1996), entre muchos otros, también defienden el llamado acceso total a la GU pero otorgando un papel central a la L1, es decir, a la transferencia. Meisel (1997), sin embargo, toma una postura clara a favor de la HDF. Las autores que, desde la aceptación del acceso a los principios de la GU de los adultos, proponen matices y precisiones a la HAT apuntan: (i) a la imposibilidad de diferenciar los principios de la GU de los que se plasman en la L1 (Hale 1996); (ii) a la evidencia que proporcionan los pidgins frente a los criollos de que los adultos no crean una lengua; (iii) a la imposibilidad de que un órgano, incluido el del lenguaje, crezca dos veces (Liceras 1996); y (iv) a que la diferencia no es fundamental en la adquisición de los principios formales de la sintaxis pero parece serlo en la de la morfología (White 2008).

Una prueba de la diferencia en la adquisición de los sistemas nativos y no-nativos la proporciona el hecho de que sólo en la AL1 se da un periodo en el que produzcan los llamados “rellenos monosilábicos” (Liceras 2003). Ejemplos de rellenos monosilábicos son las vocales que figuran en la posición de determinante de los ejemplos (1) a (8) y que hemos tomado de Liceras, Díaz y Mongeon (2003).

- | | | |
|-----|--------------------------|-------------|
| (1) | <i>a for</i> | [Magín 1;8] |
| (2) | <i>e nene</i> | [Magín 1;8] |
| (3) | <i>a bici</i> | [Magín 2;2] |
| (4) | <i>e agua</i> | [Magín 2;3] |
| (5) | <i>e pie</i> | [María 1;7] |
| (6) | <i>a bota</i> | [María 1;8] |
| (7) | <i>e bolo</i> (el globo) | [María 2;5] |
| (8) | <i>a tambor</i> | [María 2;5] |



Como se explica en Licerias (2003), estas vocales se producen en los estadios iniciales de la adquisición de L1 y aparecen en las posiciones que ocupan las categorías funcionales (los determinantes o los clíticos). Además, se han proporcionado abundantes pruebas de que no se trata de protodeterminantes entendidos como deficiencias fonológicas sino de elementos que muestran que los niños han fijado ya esa posición funcional. Los adultos no producen “rellenos monosilábicos” y los niños dejan de producirlos cuando empiezan a producir sustantivos nulos. Es decir, nunca co-existen con Sintagmas Nominales de sustantivo nulo como los de (9).

(9)	<i>La — azul</i>	[María 2;11]
	<i>El — de las vaquitas</i>	[María 2;5]
	<i>La — que está en mi cole</i>	[María 2;5]
	<i>Otro — amarillo</i>	[Magín 1;10]
	<i>El — del pollito</i>	[Magín 2;5]
	<i>Unos — que te pican</i>	[Magín 2;1]

En otras palabras, los niños producen sustantivos nulos cuando proyectan el rasgo marcador de palabra (Berstein 1993; Harris 1991) propio del español, el que permite que existan sustantivos nulos con artículos (algo que no es posible en lenguas que no tienen el rasgo marcador de palabra francés o en inglés), lo cual es una prueba bastante clara de que los niños y no los adultos, proyectan las categorías funcionales de abajo-arriba (desde las unidades mínimas: los rasgos).

2.4. La HDF veinte años después

En un volumen dedicado a la HDF, veinte años después de que se formulara, Slabakova (2009) y el resto de los autores, siguen discutiendo la Hipótesis del Periodo Crítico (Lenneberg 1967), el papel de los procesos de adquisición de dominio específico y general en la AL2 (problema del aprendizaje explícito frente al implícito) y la importancia del papel que juega la L1 en la AL2. Lo que se desprende de las distintas contribuciones es que la AL1 y la AL2 son fundamentalmente diferentes en determinados aspectos y fundamentalmente iguales en otros y la tarea de precisar esta conclusión, sigue en pie. Bley-Vroman (2009), en concreto, plantea que la HDF tiene que repensarse dados los cambios que se han producido en la teoría de la aprendibilidad, la lingüística, la psicología, las matemáticas o la filosofía. Por ejemplo, para este autor, en los sistemas nativos se utilizan “parches” que también se perciben, aunque como fenómenos periféricos, en las gramáticas nativas y también en la AL1 se usan procesos que no son de dominio específico y que son propios de la AL2, pero se usan de forma más eficiente porque están integrados en el sistema del lenguaje. Plantea también que el procesamiento en línea del lenguaje no nativo se apoya con mucha más fuerza en analizadores superficiales que el procesamiento en línea de los hablantes nativos.



2.5. Aquí y ahora: juntos pero no revueltos

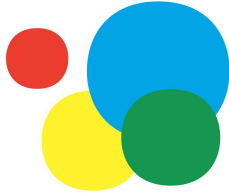
La visión chomskiana de la adquisición del lenguaje y, en concreto, el concepto de lengua-I frente a lengua-E (Chomsky 1986) se aborda en Licerias (2010) precisamente para, como plantea Bley-Vroman (2009), retomar el problema de la HDF teniendo en cuenta los cambios que se han producido en la teoría lingüística y en la de la aprendibilidad. Y nos hacemos eco, precisamente de que en Licerias (1996) planteábamos que las interlenguas no son lenguas-I porque las distintas propiedades de un parámetro se fijan de forma local, individual, no están ligadas como en el caso del lenguaje nativo, que es el requisito que lleva a Chomsky (1986) a plantear que el francés de los rusos de la época zarista no es una lengua-I si no tiene todas las propiedades de los parámetros fijadas como en esta lengua el francés L1 sino que persisten algunas opciones del ruso L1. Defendíamos pues que las interlenguas eran lenguas naturales pero no lenguas-I.⁴ Sin embargo, en Licerias (2007) nos replanteamos la problemática y defendemos que, en tanto en cuanto las interlenguas están formadas por los rasgos y la distribución de rasgos de una lengua natural dada, ya sean consistentes con la L1, la L2 o una mezcla de éstas o de otras lenguas naturales, hemos de considerarlas lenguas-I. Por lo tanto, en Licerias (2010), acogiéndonos a las propuestas del Programa Minimista (Chomsky 1995, 2001) defendemos que las operaciones del sistema computacional (fusión, concordancia, movimiento) y las unidades mínimas (los rasgos formales) que se activan en las interlenguas y en las gramáticas nativas son las mismas. Sin embargo, los mecanismos como la fijación de parámetros o la activación de rasgos que están ligados a los principios de procesamiento pueden actuar de forma diferente en la implementación de un sistema nativo y de un sistema no nativo, lo cual ya se perfilaba en la contrapartida a la HDF de Bley-Vroman que hacíamos en Licerias (1996, 1998). En esos trabajos proponíamos, haciéndonos eco de la propuesta de la modularidad cognitiva de Karmiloff-Smith (1992), que en la AL2 los adultos accedían a los datos del input no sólo a partir del procesador general sino de sistemas de dominio específico de segundo o tercer nivel, mientras que en la AL1 los niños utilizaban fundamentalmente el sistema de dominio específico de primer nivel.

A partir de estos supuestos, vamos a discutir ahora datos espontáneos y experimentales de hispanohablantes y hablantes de español no nativo con objeto de abordar en qué medida reflejan las diferencias y similitudes propias de los sistemas nativos y no-nativos respectivamente y también con objeto de hacer una muy breve reflexión sobre la pertinencia de incorporar estos datos en la enseñanza de ELE y de cómo incorporarlos.

3. La alternancia de códigos en situaciones de contacto de lenguas

En la producción del bilingüe, y en el caso que nos ocupa del bilingüe español-inglés o inglés-español, es decir tanto si es una o la otra la lengua dominante, se ha constatado la existencia de SNs en los que el determinante aparece en español y el sustantivo en inglés, como se indica en (10).

⁴ Para Chomsky (1986) el concepto de lengua-I define la competencia que tiene el adulto que ha fijado los parámetros de su lengua en la infancia a partir de los principios de la GU y el input. Este concepto abarca la representación mental del núcleo central de la gramática y es un concepto eminentemente psico-biológico y podemos decir que supone una nueva formulación del concepto de competencia. Por el contrario, la lengua-E (lengua externa) se refiere al conocimiento que tiene el hablante del mundo en el que usa el lenguaje y de las convenciones sociales ligadas al uso.



(10) a *La table [la mesa]*

(10) b *El table [*el mesa]*

(11) a *El book [el libro]*

(11) b *La book [*la libro]*

La diferencia entre (10a) - (11a), por un lado, y (10b) - (11b) por otro, radica en que el determinante (el artículo en este caso) concuerda con el género del sustantivo equivalente en español en el primer caso pero no en el segundo, como se indica en las versiones del SN del español que aparecen entre corchetes. Los casos de concordancia se ha dicho que respetan el llamado Criterio Analógico (CA).

También se ha constatado que los casos de secuencias de determinante inglés y sustantivo español como los de (12) son prácticamente inexistentes (Liceras et al. 2005; 2008) en la producción de esos mismos bilingües.

(12) a *The mesa*

(12) b *The libro*

Mientras que existe unanimidad con respecto a que no se produzcan casos como los de (12), no la hay en lo que se refiere a la preferencia o no por las secuencias como las de (10a) – (11a) en las que se respeta el CA frente a las de (10b) – (11b) donde no se respeta. Por ejemplo, en los datos espontáneos de bilingües español-inglés de New Mexico (Jake et al. 2002) parece que lo que predomina es el masculino por defecto, es decir, se dan muchos casos como el de (10b) pero no como el de (11b). Por otro lado, en los datos espontáneos de bilingües de New York (Otheguy y Lapidus 2005) no parece que haya preferencia alguna por el CA, mientras que en los datos de Gibraltar de Moyer (1993), si que se ha constatado (Liceras, en prensa) una preferencia significativa por el CA, como se muestra en la tabla 4.

	Matching [+analogical criterion]		Non-matching [-analogical criterion]	
	[+ animate]	[- animate]	[+ animate]	[- animate]
El	20	41	2	39
Los	6	15	1	9
La	0	6	0	0
Las	1	0	0	0
	27	62	3	48
Un	4	26	0	15
Unos	0	1	0	2
Una	0	1	0	2
Unas	0	1	0	0
Total indef.	4	29	0	19
Other SP Dets	0	8	0	6
Totals	31	99	3	73
TOTALS	130		76	

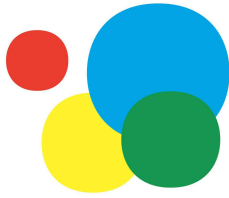


Tabla 4. El Criterio Análogo en los SNs de los adultos bilingües español-inglés (Moyer 2003) [Adaptado de Liceras (en prensa): tabla 24]

Es interesante constatar que la diferencia entre el total de casos en que se respeta el CA con sustantivos [-animados], es decir, los casos en que el rasgo de género tiene un mero valor gramatical y no está ligado a la biología, frente al total de casos en que no se respeta es significativa y a favor del CA.

Esta misma preferencia la pudimos constatar, por parte de bilingües español-inglés para los que el español era claramente la lengua dominante, en los datos experimentales que obtuvimos a partir de una prueba de Juicios de Aceptabilidad (Liceras et al. 2008). La tarea constaba de items de SNs con alternancia determinante + sustantivo con: (i) sustantivos en inglés cuyo equivalente español tenía el género masculino o el femenino, con ejemplos contrabalanceados en que se respetaba o se violaba el CA, como se muestra en los ejemplos de (13) – (16); y (ii) sustantivos en español como se muestra en los ejemplos (17) – (18).

- | | | |
|------|--|--------------------|
| (13) | <i>Ese niño está jugando con <u>el clock</u></i> | (M-M) |
| (14) | <i>Tiene un pájaro en el <u>jaula</u></i> | (M-F) |
| (15) | <i>Quiere que abramos <u>la door</u></i> | (F-F) |
| (16) | <i>Esa silla está debajo de <u>la clock</u></i> | (F-M) |
| (17) | <i>The little girl is playing with <u>the camión</u></i> | (N-M) ⁵ |
| (18) | <i>The boy wants to get <u>the pelota</u></i> | (N-F) |

En la prueba se utilizó la llamada escala Likert, de forma que los participantes tuvieron que dar una puntuación de 1 a 5 a cada uno de los items. Los resultados indican que cuando se comparan los bilingües de lengua dominante español (*L1 Spanish*) con los de lengua dominante inglés (*L1 English*), los primeros prefieren de forma significativa ($p < .001$) los SNs con determinante español y los casos en que se respeta el CA frente a los que no se respeta ($p < .001$), como puede observarse en los gráficos 1 y 2 respectivamente.

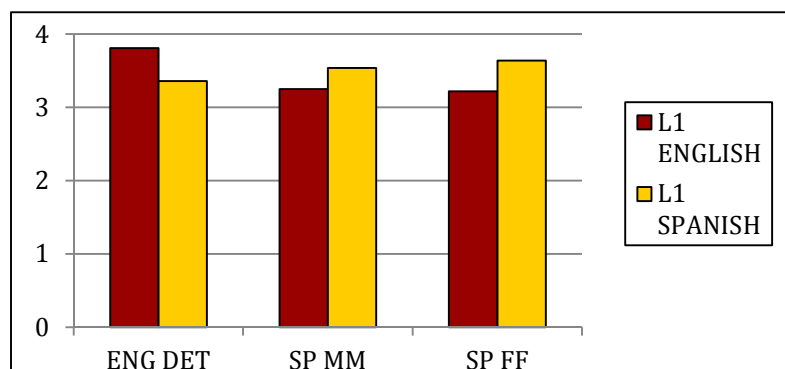


Gráfico 1. SNs con alternancia: Det inglés frente a Det español [Adaptado de Liceras et al. 2008]

⁵ N equivale a 'neutro' en el sentido de que en los SNs del inglés no se marca ni el género gramatical ni la concordancia de género.

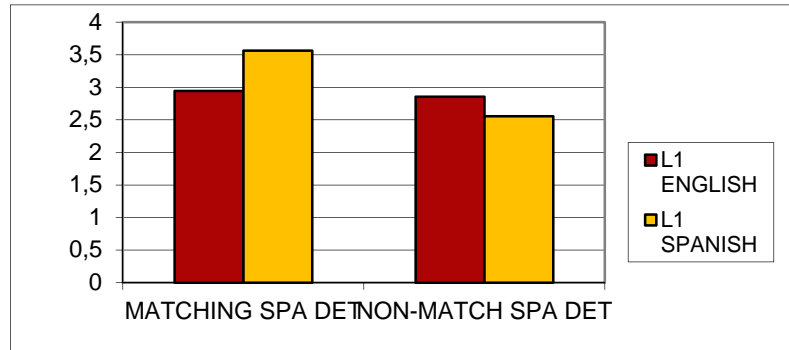
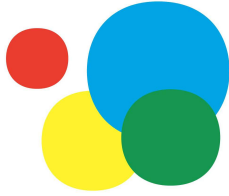


Gráfico 2. SNs con alternancia: [+AC] frente a [-AC] [Adaptado de Liceras et al. 2008]

Pudimos constatar, además, que el llamado masculino por defecto no juega ningún papel, ya que, como se puede ver en el gráfico 3, y como confirma el análisis estadístico, no hay efecto significativo de género como tal. Es decir la preferencia por el AC se da con el mismo grado en el caso del masculino (*el book* frente a *la book*) que en el caso del femenino (*la house* frente a *el house*).

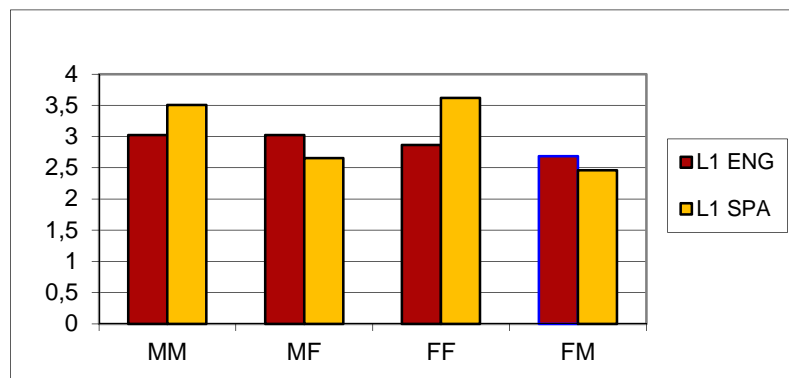


Gráfico 3. SNs con alternancia. [+/-AC masc.] frente a [+/-AC fem.] [Adaptado de Liceras et al. 2008]

Es interesante destacar que otros dos grupos de bilingües con español como lengua dominante a los que hemos administrado una prueba de Juicios de Aceptabilidad con dibujos, tienen las mismas intuiciones con respecto al CA,⁶ como puede observarse en los datos que presentamos a continuación. Estos datos, que forman parte de un estudio piloto y se presentaron, junto con datos de niños bilingües, en un taller de investigación sobre alternancia de código (Liceras 2013), proceden de dos grupos de participantes cuyas características se resumen en la tabla 5.

Grupo	Lugar de residencia	Intervalos de edad	Número de participantes
A	Canadá	40-60	12
B	España	20-30	15

⁶ Esta prueba forma parte del proyecto conjunto de investigación *The representation of formal features in the mind of the bilingual: the view from code-switching* del Language Acquisition Research Laboratory de la Universidad de Ottawa y del Language Acquisition Laboratory de la Universidad de Valladolid.



Tabla 5. Participantes: Bilingües español-inglés con español como lengua dominante

Los participantes adultos de que nos ocupamos aquí tenían que leer un diálogo corto y evaluar la respuesta en la que estaban los casos de alternancia de código, que se presentaron como se indica en (19). La escala que utilizamos en este caso estaba representada por emoticones, dado que se ha elaborado de forma que también podamos obtener datos de niños.

(19)

	<p>¿Dónde está el gato?</p> <p>- El gato está junto a la house.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>EXCELENTE</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>BASTANTE BIEN</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>BASTANTE MAL</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>MUY MAL</p> </div> </div>
--	--

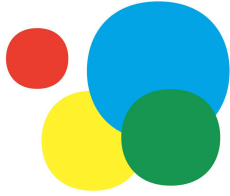
En (20) – (25) se enumeran ejemplos de los items de la prueba del CA en los casos de concordancia de género entre el determinante y el sustantivo. Se confeccionaron dos listas con orden A-Z y Z-A respectivamente, con objeto de controlar el efecto del orden de presentación⁷.

(20)	<i>La leche está en el glass</i>	MM	x3
(21)	<i>El pájaro está en el hand</i>	MF	x3
(22)	<i>El niño está abriendo la door</i>	FF	x3
(23)	<i>El niño está jugando con la clock</i>	FM	x3
(24)	<i>The man is falling to the suelo</i>	NM	x6
(25)	<i>They are playing with the nieve</i>	NF	x6

En este estudio el CA se investiga no sólo en el caso de la concordancia de género entre el determinante y el sustantivo sino también el de la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo en las construcciones copulativas como las que figuran en los ejemplos de (26) – (31).

(26)	<i>The tree [el árbol] es alto</i>	MM	x3
(27)	<i>The toy [el juguete] es bonita</i>	MF	x3
(28)	<i>The house [la casa] es pequeña</i>	FF	x3
(29)	<i>The door [la puerta] es blanco</i>	FM	x3
(30)	<i>El puente is long</i>	MN	x6

⁷ También había distractores que contenían casos de alternancia de código en otra posición, como en el Sintagma Preposicional de *La jirafa está near the trees* o con alternancia dentro de las palabras como en *Esto es un dog-ito*.



(31) *La mesa is round*

FN

X6

En el gráfico 4 podemos observar que tanto el grupo A, el de bilingües con español como lengua dominante residentes en Canadá, como el grupo B, el de bilingües con español como lengua dominante residentes en España, prefieren los casos [+CA] y la diferencia con los casos [-CA] es significativa ($F(2,24)=15.538, p<.001$)

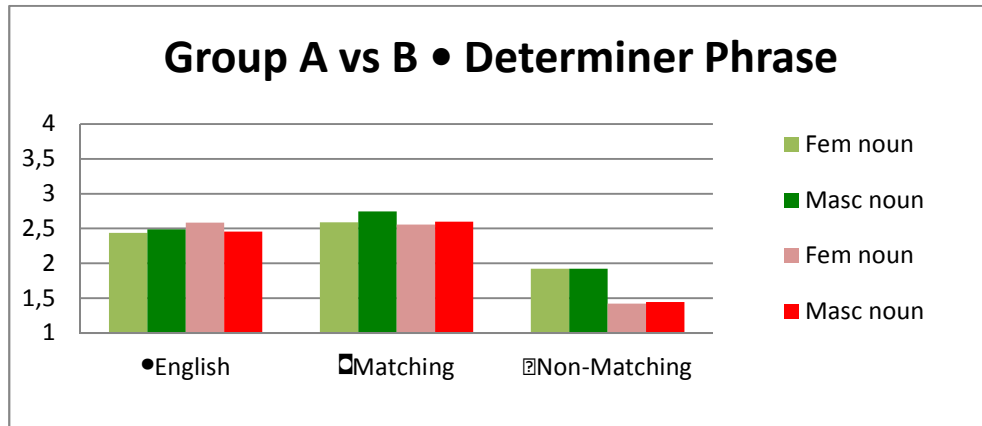


Gráfico 4. Criterio analógico: Determinante + Sustantivo. Grupo A frente a grupo B [Adaptado de Liceras (2013)]. Grupo A en tonos verdes. Grupo B en tonos rojos.

Los resultados relativos a la concordancia entre el SN y el adjetivo también arrojan una preferencia significativa por el CA por parte de los dos grupos, como se puede observar en el gráfico 5.

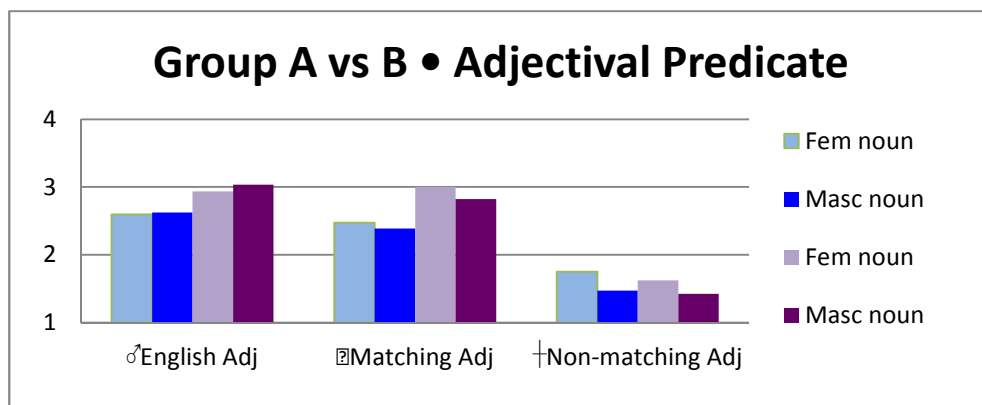
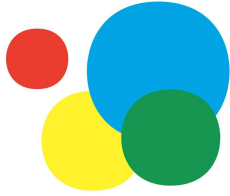


Gráfico 5. Criterio analógico: SN + Adjetivo. Grupo A frente a Grupo B [Adaptado de Liceras (2013)]. Grupo A en tonos azules. Grupo B en tonos morados.

Cuando se comparan las dos construcciones (gráficos 6 y 7) se puede observar que el grupo A es menos sensible al CA con la secuencia determinante + sustantivo que en los casos [-CA] pero la diferencia no es significativa ($p<.715$). El grupo B, por su parte, muestra preferencia por los SAdj. que concuerdan que con los SN que por los que no concuerdan pero la preferencia tampoco es estadísticamente significativa ($p<.200$).



Los verdes representan casos de AC Det + N y los azules de AC SN + Adj.

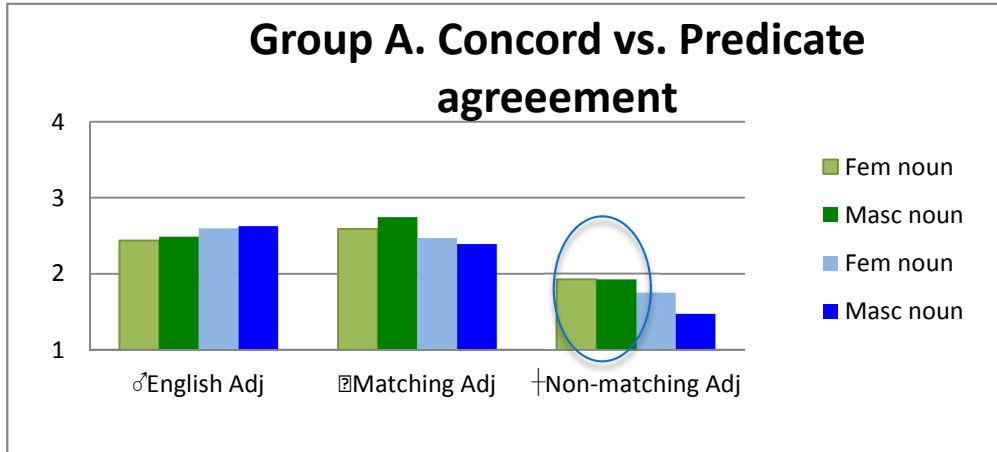


Gráfico 6. Grupo B. Criterio analógico: Det. + Sustantivo frente a SN + Adjetivo [Adaptado de Liceras (2103)]

Los verdes son casos de AC Det + N y los azules de AC SN + Adj.

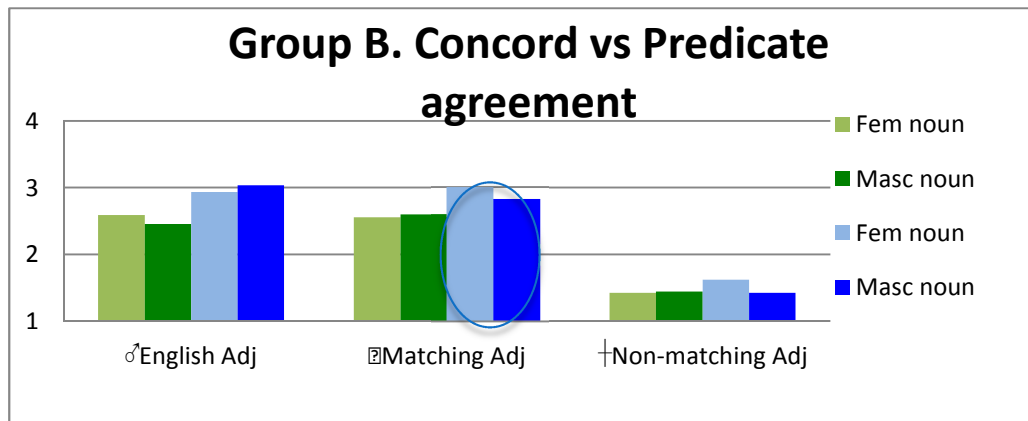
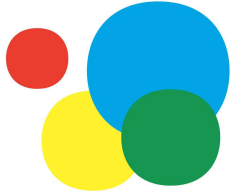


Gráfico 7. Grupo A. Criterio analógico: Det. + Sustantivo frente a SN + Adjetivo [Adaptado de Liceras (2103)]

Por lo tanto, los datos relativos al CA que hemos analizado prueban que los hablantes de español como lengua dominante tienen una preferencia clara por el los casos [+CA] y que esa preferencia se da en los dos tipos de pruebas de Juicios de Aceptabilidad y tanto si los hablantes residen en España como si residen en Canadá. No hemos analizado todavía los datos de los bilingües de Trinidad y Tobago que tienen el inglés como lengua dominante a los que les hemos pasado esta prueba pero los resultados iniciales indican que se comportan como los anglófonos de Canadá que realizaron la primera prueba que hemos descrito⁸. Es decir, no son sensibles al CA.

⁸ María Landa-Buil, profesora de la University of West Indies y colaboradora en nuestro Language Acquisition Research Lab, ha pasado esta prueba en Trinidad y Tobago.



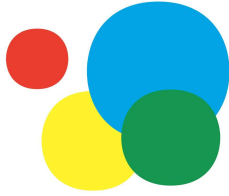
Lo que se desprende de forma clara de los datos experimentales es que los hablantes nativos de español clasifican los sustantivos del inglés en función del género. Creemos que esto es una prueba contundente de la fuerza con la que se presenta un rasgo tan gramaticalizado como el género en la mente de los nativos, es decir los que fijan los rasgos de abajo-arriba como hemos argumentado al examinar la producción de “rellenos monosilábicos” en el lenguaje infantil.

No contamos con datos experimentales de comunidades bilingües como la de Gibraltar o la de Nuevo México pero uno de los objetivos del proyecto en el que se enmarca este último estudio es conseguir ese tipo de datos para ver en qué medida las intuiciones de estos bilingües “equilibrados” son distintas de las de los que tienen o bien el español como lengua dominante (los hablantes nativos de español) o el inglés como lengua dominante (los hablantes no nativos de español). Los datos espontáneos de hablantes de Nuevo México y de Gibraltar no nos han permitido constatar esto porque, como se menciona arriba, arrojan resultados diferentes. Esto puede deberse a que algunos mantienen totalmente separados las distintas unidades léxicas, las del español y las del inglés y, por lo tanto, no clasifican los sustantivos del inglés en función del género gramatical. Ahora bien, también puede depender de la diferencia que hay entre los mecanismos de producción y las tareas de Juicios de Aceptabilidad.

Estos datos parecen indicar también que la HIL o la HDF, con las precisiones que hemos mencionado, tienen vigencia aquí y ahora con respecto a las diferencias que hay entre el hablante nativo y el no-nativo en cómo se representa el género gramatical en la mente de los primeros pero no de los segundos, ya que no clasifican los sustantivos del inglés con el género de los sustantivos equivalentes del español. Estos datos y ejemplos de alternancia de código pueden formar parte de las discusiones que se lleven a cabo en los cursos de formación de profesores en relación con cómo llevar a los aprendices a captar las intuiciones del nativo. También, y por muy disparatado que pueda parecer, se puede pensar en hacer juegos de alternancia de código en el aula.

4. Los ‘olvidados’ o casi ‘olvidados’: los compuestos N-N y la morfología derivativa.

Las diferencias entre los hablantes nativos y no nativos en lo que se refiere a los compuestos de dos sustantivos, que son poco productivos en lenguas como el español pero muy productivos en lenguas como el inglés, se ha investigado en torno a la flexión (Liceras y Díaz 2000; Salomaa-Robertson 2000; Pomerleau 2001; Liceras et al. 2002). Se han utilizado tareas de dibujos y tareas de juicios de aceptabilidad o de paráfrasis para investigar si los hablantes no nativos de español, al igual que los nativos, marcan la flexión de plural que nos permite describir (32) frente a (33) en el núcleo del compuesto y no en el modificador o en ambos.



(32) *Una mujer pulpo*⁹



(33) *Dos mujeres pulpo*



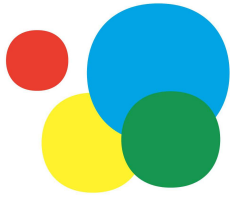
En las tareas de producción sólo se espera que utilicen (32) y (33), y esto es lo que hacen los hablantes nativos de español, ya que el ejemplo de (34), con la flexión de plural en el modificador y el de (35) con la flexión de plural tanto en el núcleo como en el modificador, son agramaticales.

(34) *Dos mujer pulpo-S*

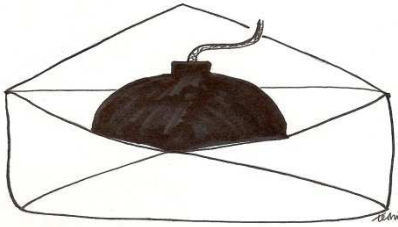
(35) **Dos mujere-S pulpo-S*

Un patrón similar es el que se esperaría encontrar en el caso de la derivación, de forma que (37), el diminutivo de (36), llevaría el sufijo en el núcleo.

⁹ Queremos agradecerle a la autora de los dibujos, Terhi Salomaa-Robertson, no sólo que nos haya permitido utilizarlos en varias pruebas experimentales sino que los haya puesto a disposición de nuestro Language Acquisition Research Lab.



(36) *Una carta bomba*

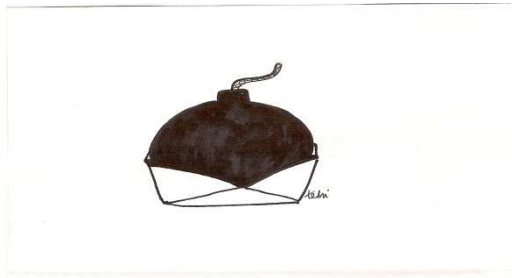


(37) *Una cart-ITA bomba*



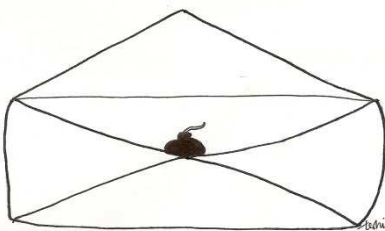
Pero si nos presentaran un dibujo como el de (38), ¿podríamos denominarlo también *cart-ITA* bomba como al de (37)?

(38) *Una cart-ITA bomba???*

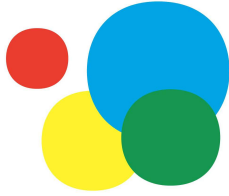


Y, en ese caso, ¿podríamos ponerle al dibujo de (39) la etiqueta *carta bomb-ITA*?

(39) *Una carta bomb-ITA???*



Finalmente, y con objeto de diferenciar (37) de (39), ¿podríamos denominar al primero *cart-ITA bomb-ITA*?



Lo que hemos constatado es que, al contrario de lo que sucede con la flexión, los hablantes nativos pueden interpretar el sufijo derivativo en el caso de los compuestos deverbales como *abrebotellitas* (Bollaín 2011) de dos maneras: o bien el diminutivo afecta a todo el compuesto o bien sólo al complemento *botellas* (es un *abrebotellas* pequeño o es un *abrebotellas* de tamaño estándar que sirve para abrir *botellas* pequeñas). En el caso de los compuestos N-N, y si bien Bollaín (2011) no acepta los casos en que el sufijo derivativo se sitúa en el modificador y marca, *carta bombita*, como agramatical, otros hablantes no sólo no rechazan ese tipo de compuesto sino que consideran que es un compuesto diferente del que lleva el modificador en el núcleo y, además, aceptan incluso la doble marca de derivación: en el núcleo y en el modificador (*cartita bombita*).

Ante esta situación, en un estudio piloto (Walsh 2013a, 2013b)¹⁰ nos hemos planteado averiguar cuáles son los factores que influyen en el grado de aceptación o rechazo de los compuestos con sufijos derivativos en posiciones que no son gramaticales en el caso de los sufijos de flexión, como hemos visto en los ejemplos de (34) y (35).

Los factores que se han incorporado en este estudio concreto son: [+/- animado], [+/- separabilidad] y frecuencia de uso. Por “separabilidad” entendemos el hecho de que los dos términos del compuesto se puedan conceptualizar como entidades separadas. En los ejemplos de la prueba de este estudio y, en general en los compuestos atestiguados, la “separabilidad” está estrechamente ligada a que el compuesto sea [+animado] (no suelen ser entidades separables) o [-animado] (suelen ser entidades separables). Pero no siempre es así porque un *sofá cama* es un compuesto de unidades que no se perciben fácilmente como separables.

Los compuestos que Walsh (2013a, 2013b) la prueba de dibujos del estudio piloto han sido los 16 que figuran que figuran en (40).

(40)	[+animado] [-separable]	[-animado] [+separable]
	<i>Hombre abeja</i>	<i>Camión biblioteca</i>
	<i>Hombre cucaracha</i>	<i>Camión cama</i>
	<i>Hombre lobo</i>	<i>Carta bomba</i>
	<i>Hombre rana</i>	<i>Cartera bomba</i>
	<i>Mujer araña</i>	<i>Casa cuna</i>
	<i>Mujer gato</i>	<i>Coche cama</i>
	<i>Mujer pulpo</i>	<i>Mueble bar</i>
	<i>Mujer tigre</i>	<i>Silla bar</i>

¹⁰ Este estudio forma parte del trabajo de investigación de doctorado de Lia Walsh, uno de los miembros del Language Acquisition Research Lab y, a su vez, se enmarca en el proyecto conjunto con la Universidad de Valladolid *Minority and majority languages in Canada and Spain: English, French and Spanish as first, second and heritage languages*. [Canada-Europe Award Program (CEA). International Council for Canadian Studies].



La tarea consistía en elegir el dibujo que se correspondía con cada una de las cuatro formas del compuesto que hemos presentado en (36) – (39). Por ejemplo, en el caso del compuesto animado *hombre lobo*, las imágenes que, en principio, se podrían relacionar con cada compuesto serían las siguientes:

(41) *hombre lobo*



(42) *hombrecito lobo*



(43) *hombre lobito*



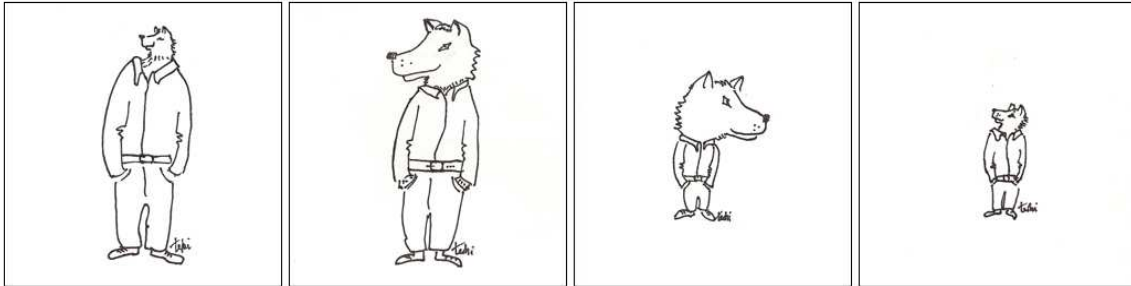
(44) *hombrecito lobito*



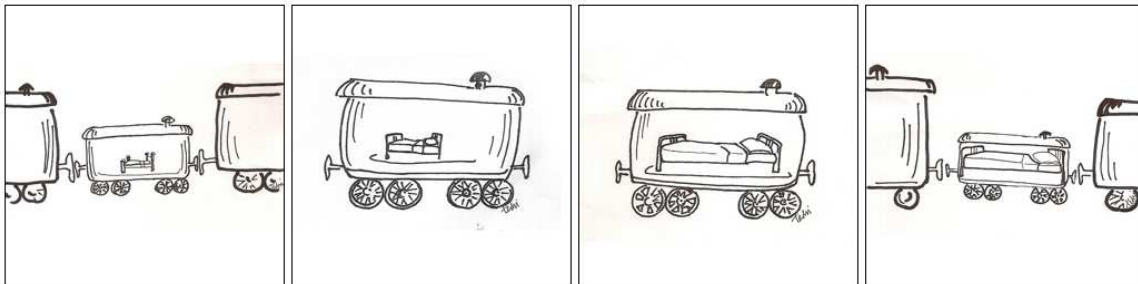


En la prueba que se les administró a 50 hispanohablantes adultos residentes en España se presentaban los cuatro dibujos cuatro veces alternando y sólo una forma del compuesto escrita, como se puede ver en (45) y en (46).

(45) *hombre lobito*

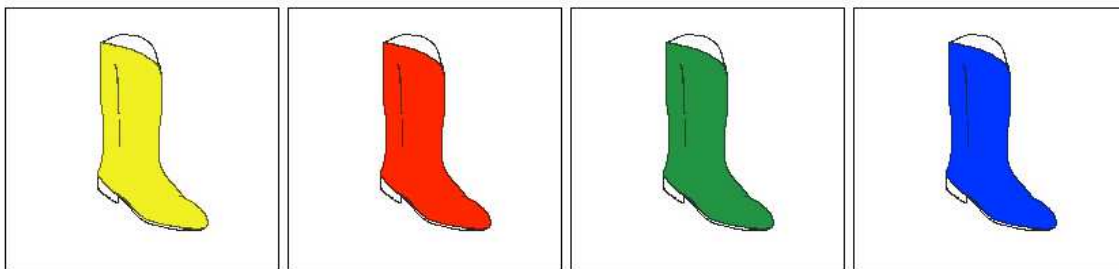


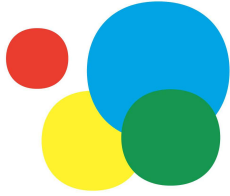
(46) *cochecito cama*



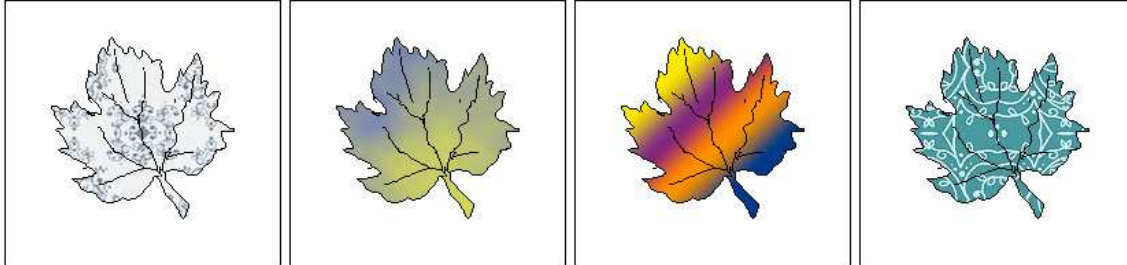
Se utilizaron además 16 distractores que eran sustantivos con adjetivos de colores y se presentaron de la misma forma que los compuestos. En algunos casos, como en los compuestos sin diminutivo y como en el ejemplo de (47), era muy obvio a qué dibujo correspondía el compuesto o el Sintagma Adjetivo pero en otros, como en (48), no lo era tanto. Por consiguiente, se ha tratado de establecer un paralelismo entre los distractores y los compuestos de la prueba ya que los casos de dos diminutivos como el de (44) no parece que se hayan constatado y los propios dibujos no siempre eran obvios.

(47) *bota roja*





(48) *hoja multicolor*



Lo que hemos averiguado hasta ahora es que, tal como esperábamos, cuando el sufijo diminutivo marca el núcleo, los hablantes nativos de español eligen el dibujo en el que los dos sustantivos del compuesto son pequeños, el de (44) y el primero de (42) cuando se compara con el compuesto que no tiene sufijo diminutivo. Ahora bien, también eligen, casi al 50% la opción en que sólo el núcleo tiene una proporción reducida, es decir la segunda alternativa de (42) y tercer dibujo de (45) en el caso de *hombrecito lobo* o el primer dibujo de (46) en el caso de *cochecito cama*.

También, y en contra de lo que se esperaba, cuando el sufijo diminutivo va en el modificador hacen la misma opción que cuando va en el núcleo, es decir, *hombre lobito* y *coche camita* se distribuyen entre la opción en que se reducen las dos partes del compuesto, es decir (43) y el primer dibujo de (46) respectivamente, y la opción en la que el elemento que representa al núcleo es pequeño, es decir (44) y el dibujo que aparece en cuarto lugar en (46). Esta segunda opción no se esperaba y somos conscientes de que, en gran parte, es un efecto de la tarea, si bien cuando se pregunta si la presencia del diminutivo en el modificador hace que el compuesto sea agramatical o inaceptable, raramente se obtiene una respuesta afirmativa. Para muchos hablantes, y sobre todo en el caso de los compuestos animados, tanto la presencia del diminutivo en el modificador como en el núcleo puede afectar a todo el compuesto. Esto, como hemos visto, no es posible en el caso de la flexión y nos lleva a plantearnos que, en los compuestos, y en concreto en los compuestos N-N que nos ocupan, la derivación no funciona como la flexión.

Por lo tanto, y en lo que hemos podido constatar hasta ahora, la propuesta de Zwicky (1985) según la cual cuando los sufijos están ligados al núcleo del compuesto tienen abarque (afectan a) sobre todo el compuesto, como los sufijos flexivos, tenemos que matizarla porque, por un lado, puede afectar sólo al núcleo y, por otro, los sufijos ligados al modificador también pueden tener abarque sobre todo el compuesto, matices que son imposibles en el caso de la flexión. Los resultados del estudio piloto estarían más en línea con Cinque (2005) ya que este autor mantiene que los modificadores pueden tener abarque sobre el núcleo, lo cual da cuenta de los casos en que *carta bombita* u *hombre lobito* se interpreten (o se usen) respectivamente como una *carta bomba* pequeña y a un *hombre lobo* pequeño.

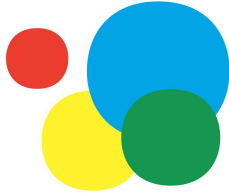


Hemos de precisar que la tarea de dibujos ha influido claramente en los resultados, tanto en lo que se refiere a las diferencias entre los items individuales como al hecho de que, al ofrecer las distintas opciones, pueden haber forzado el aprendizaje de lo que potencialmente pueden representar los dibujos, independientemente de que los participantes no produzcan nunca los ejemplos en que el sufijo diminutivo se liga al modificador o simultáneamente al núcleo y al modificador y de que estos casos sean extremadamente infrecuentes si es que hubiera alguno atestiguado.

Por lo que se refiere a los items individuales, se ha constatado que la relación de tamaño entre los dos sustantivos del compuesto puede jugar un papel. Es decir, mientras que en el caso de *mujer tigre* los dos elementos son comparables en tamaño, en el caso de *mujer araña* no lo son, y esto puede afectar la interpretación que se haga o la aceptabilidad de un diminutivo colocado en el modificador (más aceptable en el caso de *araña* que en el caso de *tigre*). Este factor se podría tener en cuenta al diseñar una prueba pero el problema es que los compuestos N-N son muy poco productivos en español y, por lo tanto, es muy difícil encontrar un número suficiente de compuestos en que la relación vaya en una u otra dirección.

También hemos podido constatar que, en algunos casos, la ‘empatía’ que causaba uno de los dibujos de los compuestos ha influido en que se elija con más frecuencia como posible representación de compuestos con el sufijo ligado al modificador o a los dos sustantivos del compuesto, lo cual nos lleva a pensar que el valor ‘afectivo’ de los diminutivos puede jugar un papel que esta tarea no nos permite delimitar.

Para concluir, y pese a que nos encontramos ante un aspecto de la morfosintaxis del español en que las intuiciones de los nativos parecen estar en ‘terreno movedizo’, hay, si embargo, patrones claros. No sabemos si también habrá patrones claros en el caso de los hablantes no nativos pero nos permitimos adelantar que las respuestas y la interpretación de estos compuestos: (i) van estar mediadas por la direccionalidad y la morfología (o su carencia) de los compuestos de su lengua materna, como hemos visto sistemáticamente en el caso de la flexión (Liceras y Díaz 2000; Salomaa-Robertson 2000; Pomerleau 2001; Liceras et al. 2002); (ii) salvo que el nivel de competencia sea muy alto, no se verán influenciadas por factores como el valor ‘afectivo’ del diminutivo. En todo caso, y aunque nos encontremos en ‘terreno movedizo’, es importante que los profesores de ELE reflexionen sobre la direccionalidad del núcleo en español (a la izquierda) y en otras lenguas (a la derecha o a la izquierda) y en cómo se manifiesta en el caso de la relación entre la composición y la derivación. Algunos análisis morfosintácticos (Piera 1995) han hecho depender la direccionalidad del núcleo de un rasgo morfológico y al mismo tiempo abstracto, el marcador de palabra. Si incorporar dicha direccionalidad se produce de abajo-arriba en el caso de la AL1, como hemos visto con los ejemplos de los ‘rellenos monosilábicos’ y no en el caso de los adultos, como hemos sugerido en el caso de los compuestos N-N del español (Liceras y Díaz 2000, Liceras et al. 2002), estos últimos no serán sensibles a la relación que existe entre los marcadores morfológicos y el orden de los sustantivos en los compuestos. Esto es lo que predice la HIL y la HDF y es algo que está vigente aquí y ahora y, por ello, la indeterminación de las intuiciones de los hablantes no nativos de español será mayor



que en el caso de los nativos y se manifestará no sólo en la producción sino también en la comprensión y en las tareas ligadas al procesamiento de las unidades léxicas a las que hemos dedicado este apartado.

5. Conclusiones

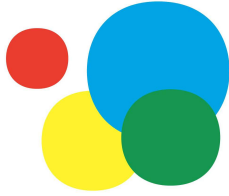
En la primera parte de este trabajo hemos partido de la propuesta inicial de la HIL y la hemos abordado desde su sucesor inmediato, la HDF para defender la vigencia del concepto como tal pero no los apriorismos psicolingüísticos y lingüísticos de los que parten una y otra. Los matices a los planteamientos iniciales que se han propuesto en esta década están ligados al desarrollo de la teoría lingüística y de la teoría psicolingüística y se han beneficiado (y seguirán beneficiándose) de la sofisticación de los experimentos dirigidos a investigar cómo se representa y como se procesa el lenguaje. Contamos con las tareas en línea (*on-line*), con las tareas de seguimiento de los movimientos oculares (*eye-tracking*) o con los electroencefalogramas (*ERPs*) que podemos utilizar para investigar la adquisición del rasgo género o los compuestos con derivación a los que hemos dedicado la segunda parte de este trabajo. También podemos compararlos con otras muchas unidades y construcciones lingüísticas.

Independientemente de que la utilización de las tareas mencionadas arrojará luz sobre los temas que hemos tratado en la segunda parte de este trabajo, los datos experimentales dirigidos a investigar si la forma en que se representa el rasgo gramatical [género] en la mente del nativo y del no nativo que hemos discutido nos han permitido precisar en qué medida la AL1 y la AL2 son diferentes y, por lo tanto, concluir que el principio en que se basan la HIL y la HDF tiene vigencia hoy en día y puede ser utilizado de forma creativa en el aula de ELE. Por lo que se refiere al abarque de los sufijos derivativos en los compuestos N-N y, por lo tanto, a cómo se plasma la direccionalidad del núcleo, no contamos todavía con datos de hablantes no-nativos del español pero parece claro que es necesario diseñar tareas de interpretación que nos permitan determinar, por ejemplo, si para estos hablantes y para los nativos el sufijo que se sitúa en el modificador tiene abarque sobre todo el compuesto.

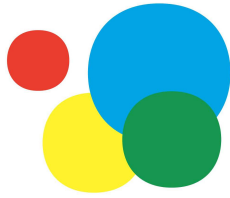
Como conclusión queremos precisar que no sólo hemos tratado de mostrar cómo la teoría lingüística nos abre caminos para investigar la adquisición y la enseñanza de ELE sino también cómo nuestra investigación puede ofrecer datos del lenguaje nativo y del no-nativo que lleven a la lingüística teórica a reconsiderar y refinar sus propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABNEY, Steven Paul (1987): *The English Noun Phrase in its sentential aspect*. Tesis doctoral. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge, Mass: *MIT Working Papers in Linguistics*.
- ADJÉMIAN, Christian (1976): "On the nature of interlanguage systems". *Language Learning* 26: 297-320.



- ADJÉMIAN, Christian (1982): “La spécificité de l’interlangue et l’idéalisación des langues secondes”. En J. Guéron y S. Sowley (eds.), *Grammaire transformationnelle: théorie et methodologies*. Vincennes: Université de Paris VIII.
- BERSTEIN, Judith (1993): “The syntactic role of word markers in null nominal constructions”. *Probus* 5: 5-38.
- BLEY-VROMAN, Robert (1989): “What is the logical problem of foreign language learning?”. S. Gass y J. Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 41-68.
- BLEY-VROMAN, Robert (1990): “The logical problem of foreign language learning”. *Linguistic Analysis* 20: 3-49.
- BLEY-VROMAN (2009): “The evolving context of the fundamental difference hypothesis”. *Studies in Second Language Acquisition* 31 (2): 175-198.
- BOLLAÍN, Almudena (2011): *Adquisición de segundas lenguas: cómo interpretan los deberbales los estudiantes de español y los estudiantes de inglés*. Memoria de Máster. University of Ottawa.
- CHOMSKY, Noam. (1986): *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- CHOMSKY, Noam (1995): *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CHOMSKY, Noam (2001): “Derivation by phase”. En J. Kenstowicz (Ed.), *Ken Hale: A life in language*, Cambridge, MA: MIT Press, 1-52.
- CINQUE, Guillermo (2005): Deriving Greenberg’s Universal 20 and its exceptions. *Linguistic Inquiry* 36 (3): 315-332.
- EGUREN, Luis (1989): “Un precursor estructuralista de la teoría de la X: Harris (1951)”, *Anuario de Lingüística Hispánica* 5: 99-108.
- EPSTEIN, Samuel, Suzanne FLYNN y Gita MARTOHARDJONO (1996): “Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research”. *Behavioural and Brain Sciences* 19: 677-758.
- FALK, (2010): *Gingerly studied transfer phenomena in L3 German syntax. The role of the second language in third language acquisition*. Utrecht: LOT Publications.
- FALK, Ylva, and Camilla BARDEL (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *International Review of Applied Linguistics*, 48, 185-219.
- HARRIS, James W. (1991): “The exponence of gender in Spanish”. *Linguistic Inquiry* 22: 27-62.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1992): *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- LENNEBERG, Eric (1976): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- LICERAS, Juana M. (1983): *Markedness, contrastive analysis and the acquisition of Spanish as a second language*. Tesis doctoral. University of Toronto, Ontario, Canada.
- LICERAS, Juana M. (1986): *Linguistic theory and second language acquisition: The Spanish nonnative grammar of English speakers*. Tübingen: Gunter Narr.



- LICERAS, Juana M. (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor
- LICERAS, Juana M. (1996a): *La adquisición de lenguas segundas y la Gramática Universal*, Madrid: Síntesis.
- LICERAS, Juana M. (1996b) "To 'grow' and what 'to grow': that is one question". Commentario a S. Epstein, S. Flynn and G. Martohardjono. Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences* 19: 677-758.
- LICERAS, Juana M. (1998): "On the specific nature of non-native grammars: the whys, whens, wheres and...hows. Issues in second language acquisition and learning", en J. Fernández-González y J. de Santiago Guervós (eds.), *A Monographic Series in Linguistics and World Perception. LynX* 6: 58-96.
- LICERAS, Juana M. (2003): "Monosyllabic place holders in early child language and the L1/L2 'Fundamental Difference Hypothesis'", en P. Kempchinsky y C.-L. Piñeiros (eds.), *Theory, practice and acquisition: Papers from the 6th Hispanic linguistics symposium and the 5th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese*, Somerville: Cascadilla Press, 258-283.
- LICERAS, Juana M. (2007): "A 'linguistic approach' to the idiosyncratic nature of second language acquisition: monosyllabic place-holders and morpheme orders". *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1): 39-41.
- LICERAS, Juana M. (2010): "Second language acquisition and syntactic theory in the 21st century", *Annual Review of Applied Linguistics* 10: 248-269.
- LICERAS, Juana M. (2013): "Gender agreement patterns in mixed concord and agreement structures: does 'code-switching' matter?" Trabajo presentado en el *Workshop on Code-Switching*, Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Alemania, Abril 18-20.
- LICERAS, Juana M. y Lourdes DIAZ (2000): Triggers in L2 acquisition: the case of Spanish NN compounds. *Studia Linguistica* 54 (2): 197-211.
- LICERAS, Juana M., Lourdes DIAZ y Terhi SALOMAA-ROBERTSON (2002): The compounding parameter and the word-marker hypothesis. En A. T. Pérez-Leroux y J. M. Liceras (eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*. Dordrecht: Kluwer.
- LICERAS, Juana M., Lourdes DIAZ y Caroline MONGEON (2000): "N-drop and determiners in native and non-native Spanish: more on the role of morphology in the acquisition of syntactic knowledge". En R. P. Leow y C. Sanz (eds.), *Current Research on the Acquisition of Spanish*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 67-96. [También está disponible en CLAC 3 -electronic periodical-, septiembre, 2000]
- LICERAS, Juana M., Raquel FERNÁNDEZ FUERTES, Susana PERALES, Rocío PÉREZ-TATTAM y Kenton Todd SPRADLIN (2008): "Gender and Gender Agreement in the bilingual native and the non-native grammar: A view from child and adult functional-lexical mixings". *Lingua* 118(6): 827-851.
- LICERAS, Juana M., Kenton Todd SPRADLIN, Raquel FERNÁNDEZ FUERTES (2005): "Bilingual early functional-lexical mixing and the activation of formal features". *International Journal of Bilingualism* 9 (2): 227-252.



- LICERAS, Juana M., Helmut ZOBL y Helen GOODLUCK (2008). Introduction. En J. M. Licerás, H. Zobl y H. Goodluck (eds.), *The role of formal features in second language acquisition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 1-19.
- MEISEL, Jürgen (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development. *Second Language Research* 13(3), 227-263.
- PIERA, Carlos (1995): "On compounding in English and in Spanish". En H. Campos y P. Kempchinsky (eds.), *Evolution and revolution in linguistic Theory*. Washington: Georgetown University Press.
- POMERLEAU, Julie (2001): *La adquisición del español en el aula: los compuestos nominales de los franceses de Canadá*. Memoria de Máster, Universitat de Barcelona.
- SALOMAA-ROBERTSON, Terhi (2000): *L2 Acquisition of Spanish Compounds by native speakers of Finnish*. Tesis de Máster, University of Ottawa.
- SELINKER, Larry (1972): "Interlanguage", *IRAL* 10: 209-231.
- SLABAKOVA, Roumyana (2009): "L2 fundamentals", *Studies in Second Language Acquisition* 31 (2): 155-173.
- SCHWARTZ, Bonnie y Rex SPROUSE (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12, 40-72.
- SZABOLCSI, Anna (1983): "The possessor that run away from home", *The Linguistic Review* 3: 89-102.
- WALSH, Lia (2013a): Diminutive suffixes and N-N compounds in Spanish: a look at the role of headedness in derivation. Trabajo presentado en la reunión anual Quebec-Ontario Dialogues on Acquisition and Spanish (QODAS), The University of Western Ontario, April 12, 2013.
- WALSH, Lia (2013b): Languages in contact: compound affixation in native Spanish. Manuscrito inédito, University of Ottawa.
- WHITE, Lydia (1989): *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- WHITE, Lydia (1996): "UG, the L1 and questions of evidence. Commentario a S. Epstein, S. Flynn and G. Martohardjono. Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences* 19: 745-746.
- WHITE, Lydia (2008): Different? Yes. Fundamentally? No. Definiteness effects in the L2 English of Mandarin speakers. En R. Slabakova et al. (eds.), *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 251-261 [Disponible en: <http://www.lingref.com/cpp/gasla/9/paper1643.pdf>].
- ZWICKY, Arnold M. (1985): Heads. *Journal of Linguistics* 21(1), 1-29.



“LOLE. DEL LENGUAJE ORAL AL LENGUAJE ESCRITO”.

**MATERIAL PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
EN ESCOLARES DE EDUCACION INFANTIL E INICIOS DE PRIMARIA**

M^a Ángeles Mayor Cinca

Begoña Zubiauz de Pedro

Universidad de Salamanca.

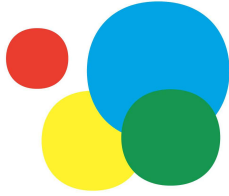
RESUMEN:

Presentamos un material que hemos diseñado denominado “LOLE. Del lenguaje Oral al Lenguaje Escrito” (Mayor y Zubiauz, 2011). Consiste en un programa de entrenamiento en habilidades de segmentación del lenguaje oral, que familiariza a los escolares (pre-lectores, lectores iniciales o con dificultades de aprendizaje) con una capacidad *-conciencia fonológica-* que facilita el acceso al lenguaje escrito, además de mejorar el léxico y la competencia comunicativa, al tratarse de un entrenamiento que usa sólo el lenguaje oral. El programa establece 32 unidades didácticas que el profesor propone al grupo para entrenar: el reconocimiento de la rima, y la identificación, adición y omisión, tanto de sílabas como de fonemas, dentro de numerosas palabras. Se acompaña del manual para el profesor, tarjetas con dibujos/escenas, y de hojas de registro de ayudas individuales, para cada unidad didáctica.

1. Las diferencias individuales en la comunicación

Sin duda, la enseñanza del Español nos enfrenta a la evidente existencia de múltiples diferencias individuales que ponen de manifiesto los estudiantes, a la hora de aprender nuestro idioma, especialmente cuando se asume como segunda o tercera lengua. No obstante, en el caso de la adquisición del español como lengua materna, también observamos sustanciales diferencias a las que debemos dar explicación. A la hora de valorar esa diversidad, hemos de tener en cuenta que cada hablante cuenta con unas estructuras neuropsicológicas particulares de origen genético (Junqué, Bruna y Mataró, 2004), es decir, con una dotación que le capacita para desarrollar aquellos procesos cognitivo-lingüísticos insertos en la comprensión y producción lingüísticas. Estas estructuras definen un tipo de procesamiento modular de nuestra mente para ciertas competencias o *inteligencias múltiples* (lingüística, matemática, espacial, etc.) (Gardner, 1985).

Por otro lado, dentro de cada una de estas inteligencias encontramos procesos modulares (Fodor, 1983) que se hallan encapsulados y altamente especializados para determinados tipos de información lingüística (fonológica, semántica, y morfosintáctica); estos módulos responden, de forma automática, como procesadores especializados que son, a los diferentes aspectos lingüísticos para los que están preparados, ante la exposición/elaboración de un mensaje oral/escrito. Pero evidentemente, cada hablante ha de lograr también un nivel de intersubjetividad que



garantice un adecuado ajuste comunicativo, lo que implica el desarrollo de una *teoría de la mente*, por parte de cada individuo (Leslie, 1987; Frith, 1989). Esta competencia, tan intrínseca a la condición humana requiere, para un desarrollo óptimo, de la adecuación progresiva a los diferentes contextos comunicativo-lingüísticos que nos acompañan a lo largo de la vida, empezando por la interacción más temprana en el desarrollo de la lengua materna (Rojas y Jackson-Maldonado, 2011) lo que propicia, junto a la evolución funcional de nuestra capacidad cognitiva, un auténtico proceso de *modularización*. Dicho de otro modo, la mente se modulariza *a medida que avanza el desarrollo* (Karmiloff-Smith, 1992), partiendo de un escenario evolutivo que cuenta con múltiples evidencias de la existencia de mecanismos de empatía emocional (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006), así como del desarrollo de los diferentes procesos psicolingüísticos en niños y niñas que presentan un perfil tipo (Harley, 2009) o con trastornos (Del Río y Torrens, 2006).

Desde el punto de vista de la comunicación oral, el desarrollo de la *teoría de la mente* posibilita el desarrollo de un procesamiento que, como parte del llamado ‘sistema central’, garantiza los niveles pragmáticos más complejos que suceden en cualquier acto comunicativo entre los hablantes de una lengua (ej.: semántico-pragmáticos, intención comunicativa, representación global del significado, conocimiento del mundo y del interlocutor, etc.) haciendo posible que los procesos más modulares (codificación y decodificación) subordinen su funcionamiento a ese programador superior que atiende a conseguir la mejor adecuación comunicativa (ej.: ajuste del mensaje al interlocutor, empleo de la ironía, restablecimiento de acuerdo, mantenimiento de la conversación, negociación tras la discrepancia, etc.). Lograr esta calidad conversacional está, qué duda cabe, en la mente de cualquier enseñante de la lengua, como el objetivo más alto a conseguir.

Pero no podemos olvidar que la comunicación oral se nutre y sirve de base al aprendizaje del lenguaje escrito. En ese sentido, el aprendizaje de la lectura conlleva también procesos de una alta especialización como la *conciencia fonológica* (Alegría, 2006) que habrán de automatizarse en muy poco tiempo, apenas un curso escolar, que es el que concede el currículum para lograr el aprendizaje de la lectura inicial. Y por si fuera poco, a la edad a la que esto sucede, en torno a los 6 años, se está logrando también el afianzamiento del desarrollo lingüístico oral de los niños y niñas, en los diferentes procesos (fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico y pragmático), tal y como reflejan sus producciones conversacionales. Este momento tan esencial del desarrollo comunicativo-lingüístico requiere que abordemos, responsablemente, las implicaciones de la articulación entre lenguaje oral y escrito que se derivan para una óptima enseñanza de la lengua.

Algo que podemos esperar, sin duda, es que en este aprendizaje del lenguaje escrito aparezca también un considerable grado de variabilidad. Incluso, puede que esa diversidad se exprese en mayor grado, dado el poco tiempo que el currículum escolar concede para su aprendizaje. Y desde luego, aquéllos niños o niñas que venían manifestando alguna dificultad para lograr una adecuada comunicación oral (e.: retraso lingüístico, sordera, dificultades motoras o cognitivas, etc.) van a requerir una enseñanza de la lectura que se adapte a sus necesidades cognitivas, y a los procesos divergentes o demorados mediante los que han ido estableciendo su



comunicación. La pregunta entonces parece evidente: ¿cómo resolver esta gran variabilidad individual ante la enseñanza del español?

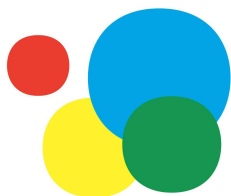
2. La articulación entre el lenguaje oral y escrito

El proceso inicial de aprender a leer resulta muy costoso para gran cantidad de alumnos/as y árido para la mayoría. Quizá se deba al hecho de que la lectura, es decir, la comprensión de las palabras/texto, requiere integrar dos tipos de habilidades: (a) una comunicación y comprensión adecuadas del lenguaje oral, previa a la lectura (Mayor, 1994) y (b) la capacidad de reconocer palabras escritas, que exigirá llevar a cabo ciertas operaciones nuevas y específicas (Mayor, Zubiauz y Díez-Villoria, 2005).

Desde el modelo psicolingüístico de la adquisición de la lectura (Alegría, 2006; Jiménez y Ortiz, 1995; Jiménez y O'Shanahan, 2008) se ha comprobado la relación entre lectura y conciencia fonológica. El desarrollo de esta habilidad implica ser capaz de operar con los segmentos de la palabra que tienen entidad lingüística (rima, sílaba y fonema), y de lograr que esa habilidad se automatice. Desde esta corriente psicolingüística existen numerosas investigaciones que demuestran que la instrucción explícita en conciencia fonológica mejora la lectura de los alumnos que están aprendiendo a leer (Adams, 1990; Adams et al., 1997; Byrne y Fielding-Barnsley, 1995; Carrillo, Calvo y Alegría, 2001; Fernández-Amado et al., 2008; Zubiauz y Mayor, 2008) y la de los alumnos con dificultades para su aprendizaje (Bryant y Bradley, 1998; Defior, 1996; Domínguez, Alonso y Rodríguez, 2003; Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989; Sánchez y Martínez, 1998; Rueda, 1995).

En este sentido, dado que múltiples estudios demuestran que enseñar estas habilidades meta-fonológicas facilita el aprendizaje del lenguaje escrito, debemos poner en práctica programas para que, desde el contexto escolar, el aprendiz se vea expuesto a actividades que incluyan el reconocimiento de la rima, el análisis (identificación y omisión) y la combinación (adición) de segmentos lingüísticos, tales como la sílaba y, muy especialmente, el fonema. Esta sensibilización, de hecho, puede lograrse antes de que el alumnado comience a leer de forma explícita, puesto que el descubrimiento del carácter alfabético de nuestro sistema de notación agradece una familiarización lúdica que facilite el descubrimiento de la naturaleza arbitraria que define la correspondencia grafema-fonema, tal y como se pone de manifiesto en un buen número de investigaciones ya mencionadas.

Las actividades de segmentación que proponemos mediante el programa LOLE, se llevan a cabo empleando exclusivamente el lenguaje oral, y a lo largo de múltiples y diferentes unidades didácticas, permiten consolidar la organización del sistema fonológico, así como la relación estable entre el sonido (fonema) y su correspondiente articulación, afianzando las representaciones de los sonidos que se suscitan en ese proceso de progresiva manipulación lingüística. Cuando el/la alumno/a consigue desarrollar esa vinculación de forma automática, ha desarrollado una base de reconocimiento sólida, que constituye un requisito indispensable para incorporar la tercera representación del sonido articulado: el grafema (letra), que aparecerá cuando se vea



expuesto a la lectura.

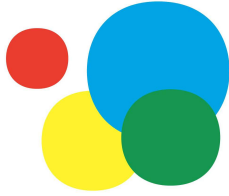
Esta naturaleza compleja de la conciencia fonológica ha suscitado un amplio debate en cuanto a la relevancia que desempeñan cada uno de los niveles que se desarrolla en el acceso a la lectura. Es indudable que la relación entre la conciencia fonológica y la lectura es bidireccional. Ahora bien, la meta que aquí nos proponemos es definir únicamente el camino de ida, dotando al aprendiz de las estrategias necesarias que le habiliten en el auto-aprendizaje de la lectura (Share, 1995). Lo relevante es que la construcción de ese camino de ida implica afianzar el desarrollo del lenguaje oral, mediante actividades de segmentación que permiten al aprendiz el descubrimiento de las reglas de correspondencia *sonido-articulación-letra*, sin apenas percatarse, es decir jugando a romper y ensamblar fragmentos de palabras. Por ello, probablemente, la cuestión de carácter práctico que se plantea el profesorado es: ¿cómo enseñar esas nuevas habilidades tan esenciales para leer correctamente?

3. Facilitando el aprendizaje inicial de la lectura desde el lenguaje oral

Leer implica, al menos en un primer momento, reconocer palabras. Las primeras palabras que reconocen los niños y niñas se caracterizan por su frecuente aparición en contextos cotidianos (ej. marcas de alimentos preferidos), por lo que no suponen una dificultad especial; más bien son las características que rodean a las palabras (gráficas/contextuales) las que facilitan su identificación.

Ahora bien, en un segundo momento, se requerirá un procesamiento más complejo. Podemos distinguir dos estrategias para leer una palabra y alcanzar a descubrir su significado: la estrategia fonológica y la estrategia lexical. En el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura, como ya hemos mencionado anteriormente, el/la alumno/a ha de alcanzar el dominio del principio alfabético, es decir, dominar las reglas de correspondencia grafema- fonema. Este principio es esencial para poder leer y escribir palabras nuevas (p. ej., *electricista*) con las que el aprendiz no está familiarizado ortográficamente. Así, la primera vez que intente leer la palabra «electricista» no podrá hacerlo mediante un reconocimiento gráfico, sino que tendrá que romper la secuencia ortográfica para reconvertir sus elementos (letras), uno a uno, en sus sonidos equivalentes (por medio del sistema fonológico del lenguaje oral), y ensamblar luego esa secuencia de sonidos para reconocer la palabra como un todo y acceder a su significado. Este procedimiento para reconocer palabras se denomina vía indirecta o *fonológica*. Su dominio exige disponer de un sistema fonológico oral impecable (correspondencia sonido-articulación), gracias al cual se consigue el proceso de recodificación mencionado.

Sin embargo, cuando el niño ha de leer una palabra muy familiar para él (ej. *perro*), es muy probable que pueda reconocerla ortográficamente de forma inmediata, si la ha visto escrita muchas veces, activando casi simultáneamente la secuencia auditiva correspondiente y el significado al que se refiere. Este procedimiento de lectura de palabras es la llamada vía directa o *léxica*. Lógicamente, los lectores competentes emplean ambas vías de forma simultánea y eficiente, dependiendo de la necesidad de leer palabras conocidas o nuevas. Contamos, por tanto, con dos modos de identificar palabras que han sido ampliamente descritos (Cuetos,



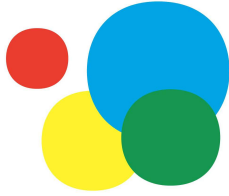
2008).

Como ya se ha mencionado, el dominio del principio alfabético requiere el manejo automatizado de diferentes unidades fonológicas como la rima, la sílaba y el fonema, de modo que los niños y las niñas sean capaces de operar con ellas. Para lograr el dominio de este principio alfabético es necesario que el aprendiz reciba un aprendizaje guiado. Y esta guía sistemática es la que ofrece precisamente el programa LOLE que presentamos.

Es evidente también que el progreso en el aprendizaje de la lectura y, en concreto, la comprensión lectora, implicarán procesos posteriores y más complejos que el reconocimiento de palabras, y que no serán tratados aquí, puesto que exceden el ámbito de aprendizaje que pretende nuestro programa de instrucción. Sin embargo, no olvidemos que la mayor efectividad a la hora de reconocer palabras, convirtiendo grafemas en fonemas, explica parte de las diferencias que se observan en la comprensión de un texto, lo que demuestra que es un logro esencial. Más aún, la automatización de ese reconocimiento de palabras, o la rapidez con que un lector experto aplica las habilidades relacionadas, es básica para poder dedicar la mente a la interpretación del texto en función de los propios conocimientos, ya que nos permite liberar recursos cognitivos básicos para ponerlos a disposición de los procesos de más alto nivel, exigidos por la comprensión. Esa automatización es esencial, y lo es hasta tal punto que, paradójicamente, acaba pareciendo insignificante una vez se ha conseguido. De ahí la importancia de instruir en el momento oportuno, con el procedimiento adecuado, y ajustándonos a las características de cada escolar, tal y como propone este programa.

El objetivo, por tanto es que todos los niños y niñas consigan alcanzar ese dominio automático antes de enfrentarse al aprendizaje de la lectura, que reciban las ayudas que necesiten individualmente, y que consigan ese descubrimiento disfrutando de situaciones conversacionales con el grupo clase. Se trata de garantizar que al alumnado vaya construyendo un aprendizaje significativo antes de alcanzar la lectura. Dicho de otro modo, las actividades que suscita el programa LOLE *-jugar con las palabras-*, permiten que el profesor o la profesora proponga, a partir de cada unidad didáctica, una tarea que cuenta con un contexto claramente definido ('hacer gusanitos', 'jugar al dominó', etc.) en el que cada niño 'construye' o resuelve uno a varios elementos, encontrando un significado lógico y psicológico en cada hallazgo, a la vez que se beneficia de las respuestas de los demás niños y niñas del grupo, alcanzando progresivamente el dominio de las habilidades que van a facilitar el posterior inicio de la lectura pero, y esto es muy importante, sin que sea necesaria la exposición explícita al lenguaje escrito.

Esta adquisición de nuevos contenidos requiere también que el educador establezca una relación interpersonal idónea con el aprendiz, dentro de un espacio cooperativo, en el que construya una guía de actuación, para ofrecer a cada uno/a la ayuda precisa, asegurándose de estar trabajando dentro de la *zona de desarrollo próximo* (Vyotski, 1964) del alumno, es decir, ayudándole a utilizar procedimientos de los que ya dispone pero que por sí solo no utilizaría. El préstamo de estas ayudas debe ser inversamente proporcional a la competencia del



alumno, y el número de las mismas se ha de ir disminuyendo o retirando, a medida que éste asuma el control de la actividad. Para que este proceso se lleve a cabo de forma adecuada, el programa LOLE establece en cada unidad las ayudas que pueden ofrecerse y el modo en que se han de aportar (manual del profesor). Se dispone, además, de una hoja de registro para cada unidad didáctica que permite anotar la ayuda ofrecida a cada niño/a en cada ítem y contar, por tanto, con un sistema de evaluación dinámica (Stenberg y Grigorenko, 2002) a modo de perfil evolutivo de todo el programa y el grupo. El establecimiento de esa relación interpersonal idónea requiere que el alumnado conozca la meta del aprendizaje, a fin de que valore sus progresos y se independice progresivamente. En otras palabras, el educador debe guiar la actividad del alumno, supervisar su ejecución, compartir la meta, transferir progresivamente el control, prestar las ayudas oportunas y retirarlas adecuadamente.

No queremos finalizar este apartado sin remarcar que la propuesta de considerar las ayudas prestadas cobra un valor esencial en el presente programa LOLE, fundamentalmente porque constituye uno de los aspectos de la instrucción que cuenta con menos propuestas formalizadas a la hora de proponer un procedimiento guiado para su préstamo y para su evaluación por parte del educador (Bravo, 2004; Zubiauz y Mayor, 2005)

4. El programa “LOLE -Del lenguaje oral al lenguaje escrito” y la enseñanza del español

El programa *LOLE -Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito-* toma su nombre del objetivo principal que asume: desarrollar las relaciones existentes entre los niveles lingüísticos oral y escrito, estableciendo un *punte* entre ambos, mediante el desarrollo de la conciencia fonológica.

Como ya se ha mencionado, las habilidades meta-fonológicas son específicas del aprendizaje lector, pero no todos los alumnos son capaces de descubrirlas y aplicarlas por sí solos, por lo que es importante que para su enseñanza el profesorado sepa andamiar los pasos que su estudiante ha de recorrer para hacerle consciente de la relación entre lenguaje oral (fonología) y el lenguaje escrito (ortografía). Este *insigh* permitirá al aprendiz, de cualquier lengua alfabética, descifrar las primeras palabras escritas de forma autónoma y, a partir de aquí, continuar con el desarrollo de las destrezas escritas.

El LOLE pretende, entre otros objetivos: (a) optimizar el aprendizaje inicial de la lectura en alumnos/as prelectores españoles o con dificultades de aprendizaje, mediante actividades de lenguaje oral; (b) facilitar el aprendizaje del español como segunda lengua, en escolares de Educación Infantil e inicios de Primaria.

La aplicabilidad de este Programa dentro de la enseñanza ELE asienta sobre diferentes aspectos. En primer lugar, consideramos que las características del Programa se adaptan adecuadamente a las exigencias de la enseñanza del Español como Segunda Lengua en niños y niñas que se encuentran en las primeras edades escolares. Así, por ejemplo, consideramos una ventaja el *amplio número de unidades didácticas* que propone -32 unidades-, que hacen posible el trabajo de enseñanza del idioma durante al menos un curso escolar, pero que puede ampliarse dependiendo de la edad y



el ritmo de aprendizaje. Por otro lado, el *carácter oral* de las actividades que plantea garantiza que el material se inserte adecuadamente como base para el establecimiento de actividades conversacionales que el profesor/a adapta al grupo, a partir de la lectura del manual del programa en el que se describe detalladamente el procedimiento de aplicación para cada unidad. Así mismo, las actividades se definen por su *carácter lúdico*, de modo que los escolares disponen siempre de material gráfico de apoyo (482 tarjetas con dibujos coloreados, 44 fichas con el dominó de palabras, cuaderno con 31 láminas con escenas coloreadas, dibujos para colorear, gusanos de cartón, etc.) lo que permite asegurar una atención y motivación óptimas. También resulta una indudable ventaja la utilización de palabras, pseudopalabras y sílabas que recogen todas las combinaciones posibles de fonemas -y de mayor frecuencia- en español, haciendo especial énfasis en las combinaciones que por ser más complejas (ej. CCV) requieren una dedicación especial. Por último, la consideración del ofrecimiento de ayudas y su evaluación individualizada, mediante las *hojas de registro* que se presentan para cada unidad, especificando las palabras/pseudopalabras utilizadas, el tipo de ayuda prestado y la respuesta obtenida por parte del niño/a ante la misma, permite construir un perfil de aprendizaje individual y grupal, que resulta de gran utilidad para el profesorado. Estas características resultan de especial relevancia a la hora de facilitar el aprendizaje del Español en alumnos extranjeros que presentan dificultades comunicativo-lingüísticas. Por último, hemos podido comprobar cómo el LOLE constituye un excelente material de apoyo para alumnos escolarizados en el sistema educativo español, cuya lengua materna no es el Español, y precisan de medidas de compensación educativa (ANCE). Así mismo, nuestra experiencia nos ha permitido comprobar su buena acogida como material de soporte en la Enseñanza y refuerzo del Español en las Aulas ALCE, fuera de nuestro país.

En este sentido, la aplicación del LOLE posibilita: (a) que cualquier estudiante se ejercite en el manejo de las diferentes unidades lingüísticas del español (rima, sílaba y fonema); (b) que, teniendo en cuenta las diferencias individuales que existen el aprendizaje de una lengua, la mayoría de los estudiantes desarrollen su competencia metafonológica, recibiendo las ayudas necesarias, lo que, a su vez, facilitará que el profesor identifique a aquéllos con mayores dificultades en el aprendizaje, observando el grado de aprovechamiento de las ayudas y el nivel de desarrollo alcanzado por sus alumnos.

La estructura del Programa incluye 32 unidades didácticas en las que se trabajan diferentes niveles (rima, sílaba y fonema) y tareas (identificación, adición y omisión) de conciencia fonológica, dispuestas de menor a mayor dificultad. Estas unidades se distribuyen en dos módulos de entrenamiento, atendiendo a las principales unidades lingüísticas del Español: el módulo I se centra en los niveles de Rima y Sílaba (unidades de la 1 a la 16) y el módulo 2 en el nivel de fonema (unidades 17-32) Esta composición posibilita que el alumno practique con todas las estructuras silábicas del español (CV, VC, CCV, etc.) y la articulación de los diferentes fonemas del español, fomentando, además, el incremento del vocabulario.



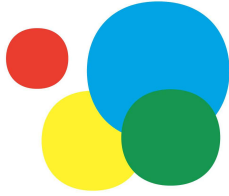
Módulo 1: RIMA Y SILABA	Módulo 2: FONEMA
1ª unidad: Buscar pareja	17ª unidad: Colorear dibujos
2ª unidad: Cuento La familia Nana	18ª unidad: Veo - veo (1)
3ª unidad: El tren de las palabras	19ª unidad: El sonido del dibujo
4ª unidad: (a) El bralapa y (b) El balasi	20ª unidad: Veo - veo (2)
5ª unidad: El corro de las sílabas (1)	21ª unidad: Encadenar sonidos (1)
6ª unidad: El dominó	22ª unidad: Buscar el nombre nuevo
7ª unidad: El corro de la sílaba (2)	23ª unidad: Los nombres que crecen (1)
8ª unidad: La cadena de palabras	24ª unidad: Encadenar sonidos (2)
9ª unidad: El idioma de los marcianos (1)	25ª unidad: Los nombres que crecen (2)
10ª unidad: Hacer gusanitos (1)	26ª unidad: El coco-tren
11ª unidad: El idioma de los marcianos (2)	27ª unidad: A pasar el río .
12ª unidad: Hacer gusanitos (2)	28ª unidad: Desatar sonidos (1)
13ª unidad: La marioneta come-sílabas (1)	29ª unidad: Las cartas
14ª unidad: El ladrón de sílabas (1)	30ª unidad: Desatar sonidos (2)
15ª unidad: La marioneta come-sílabas (2)	31ª unidad: Entrar a la discoteca
16ª unidad: El ladrón de sílabas (2)	32ª unidad: El marciano

Programa LOLE. Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito

Las actividades han sido diseñadas para que sean aplicadas por el profesor dentro de su grupo-clase, aunque también pueden aplicarse de manera individual. Por otro lado, todas las actividades siguen el mismo guión que es el siguiente: Objetivo de la actividad - Habilidad de conciencia fonológica que se trabaja - Material de apoyo (palabras a trabajar) - Procedimiento de aplicación - Ayudas a proporcionar.

Tal y como hemos mencionado previamente, la especificación y definición de las ayudas que el profesor debe ofrecer a su alumno, en caso de fracaso ante la tarea, y la posibilidad de anotarlas en una hoja de registro, es una de las novedades de este programa. Básicamente, se distinguen dos tipos de ayudas: ayudas generales (ayuda 1 y 2) y ayudas específicas (ayuda 3). En el caso de las ayudas generales, el objetivo es asegurarnos de que el grado de atención y la activación de la memoria de trabajo, necesarios para la resolución de las actividades, son los adecuados. Por su parte, la ayuda específica se encamina a facilitar al alumno la puesta en marcha de la habilidad fonológica que se practica en la actividad.

1ª ayuda: *Recuerdo de la tarea*. Esta ayuda tiene por objeto asegurarse de que el alumno sabe lo que ha de hacer, es decir, que está en situación de participar activamente en la interacción. La ayuda admite dos grados: a) preguntar por la tarea (menor ayuda); y b) repetir la consigna (mayor ayuda). La ayuda a) pretende que el alumno demuestre que conoce lo que se le pide que haga, de modo que si responde adecuadamente no se utilizará la ayuda b) y se continuará con la ayuda 2. Se empleará la ayuda b) cuando el alumno no responda o cuando explique inadecuadamente la tarea que se le demanda.



2ª ayuda: *Recuerdo de la palabra*. Esta ayuda permite al educador asegurarse de que el alumno está centrado en la tarea. Puede suceder que una vez que ya se ha comprobado que el niño sabe lo que ha de hacer, se observe que ha olvidado la palabra o segmento con el que ha de realizar la tarea que se le pide. De nuevo contamos con dos grados: a) preguntar (menor ayuda) y b) repetir (mayor ayuda). La ayuda a) tiene por objeto dar la oportunidad al alumno de demostrar que sabe cuál es «su» palabra (en muchas unidades se corresponderá con el dibujo que el educador le haya entregado). Si el niño responde correctamente continuaremos con la ayuda 3. En caso contrario, emplearemos la ayuda b) y le diremos de nuevo al alumno la palabra o segmento con el que tiene que trabajar.

3ª ayuda: *Específica*. Esta ayuda se denomina así porque está dirigida, en concreto, al desarrollo de la conciencia fonológica, es decir, va destinada a facilitar la realización de las diversas tareas que contempla el programa LOLE: reconocimiento de la rima, identificación, adición y omisión (en posiciones inicial y final) tanto de sílaba como de fonema. En este caso, se trata de que el alumno «construya» una representación alternativa a la lingüística que, dependiendo de la ayuda, puede referirse a la palabra (o segmento) de partida que recibe el alumno, al segmento con el que ha de operar (identificar, omitir o añadir), e incluso a la palabra que constituye la solución. Esa representación, de naturaleza más concreta (p. ej., visual), permite establecer un paso intermedio que permite lograr la manipulación de las unidades lingüísticas, de carácter mucho más abstracto

5. Evaluación de la mejora de la enseñanza obtenida con el LOLE, mediante el LOLEVA

La validez del LOLE ha sido probada en sucesivos estudios mediante una prueba denominada “*LOLEVA: Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito - Evaluación*”, consistente en una aplicación informatizada, cuyos baremos estamos elaborando con niños y niñas de diferente procedencia lingüística (Mayor, Fernández, Tuñas, Zubiauz, y Durán, 2012; Peralbo, Brenlla, García, Barca y Mayor., 2012; Mayor et al 2013a, 2013b; Peralbo et al 2013).

Se trata de una prueba informatizada que evalúa los mismos niveles que entrena el LOLE, es decir: Rima, Identificación, Adición y Omisión de Sílaba al inicio y final de palabra, e Identificación, Adición y Omisión de fonema, también al principio y al final de la palabra. Si bien esta es la parte comparable de ambas pruebas, el LolEva añade a esta primera escala (CF) una segunda de competencia lectora inicial (CLI) compuesta por tareas de lectura de letras mayúsculas y minúsculas, palabras regulares e irregulares, pseudopalabras y segmentación de frases. El procedimiento informático de aplicación logra una mayor homogeneidad en los resultados, especialmente por la complejidad que reviste la presentación de los estímulos en las tareas de fonema.

En este test, la evaluación de la conciencia fonológica, se lleva a cabo mediante tareas de identificación de rima, identificación de sílabas, adición de sílabas, omisión de sílabas, identificación de fonemas, adición de fonemas y omisión de fonemas. En cuanto a la competencia lectora, se evalúa mediante el conocimiento de letras (minúsculas y mayúsculas), lectura de palabras regulares, palabras irregulares y pseudopalabras. Los objetivos de este test son detectar dificultades, ofrecer una evaluación cualitativa y cuantitativa, llevar a cabo una



evaluación individualizada de forma sencilla y útil, además de promocionar la utilización de las TICS, ya que se trata de una aplicación informatizada.

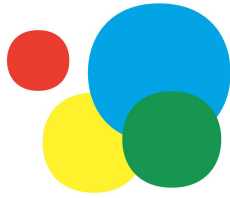
De la aplicación de la prueba LOLEVA obtenemos un perfil (numérico y gráfico) del rendimiento de cada estudiante, así como del grupo clase, en el que figura el número de aciertos y errores, así como el tipo de error cometido y los tiempos medios empleados en las diferentes subpruebas de lectura. Así pues, el LOLEVA puede emplearse de modo independiente, para evaluar el nivel en que se encuentra un alumno/a, o bien en un momento previo a la aplicación del LOLE y en un momento posterior, a fin de tener una evaluación del progreso o mejora conseguido con la aplicación del programa de entrenamiento en conciencia fonológica. Nuestros datos con esta prueba, como ya hemos mencionado, avalan que los escolares que realizan el programa obtienen mejoras significativas tanto en conciencia fonológica como en la lectura de palabras (Mayor et al 2013b; Peralbo et al, 2013).

6. Valoración final: Aportaciones del LOLE

Con la presentación de este material hemos pretendido aportar una herramienta de trabajo que está demostrando ser muy útil para promocionar la comunicación oral en español, al mismo tiempo que se entrena la conciencia fonológica, un requisito básico para aprender a leer con facilidad, tal y como hemos visto previamente. Esta evidencia es consecuencia de la idea de reforzar la articulación entre lenguaje oral y escrito, teniendo en cuenta que existe una relación bidireccional, y que debemos comenzar fomentando el camino de ida, con el fin de asegurarnos de que todos los niños y niñas han alcanzado una capacidad de segmentar y componer palabras tal, que les permite descubrir y automatizar la correspondencia entre sonidos y su articulación. Esta capacidad metafonológica, que se adquiere a nivel oral, si la entrenamos convenientemente, favorece la adquisición de léxico, y deja andamiada la posterior correspondencia fonema-grafema que será esencial cuando se inicie en la lectura, tal y como hemos comprobado con alumnado prelector (Mayor et al., 2011).

La razón fundamental para aplicar un programa como el LOLE es la evidencia de que muchos niños y niñas no alcanzan por sí mismos/as este aprendizaje, que es imprescindible para aprender a leer en un sistema alfabético como el del Español. Y que, como hemos dicho, cuentan con un tiempo escaso para conseguirlo, si nos atenemos al calendario y *curricula* escolares. De ahí que los educadores encuentren en la exhaustividad y sistematicidad del LOLE, una gran ventaja para llevarlo al aula, puesto que deriva en la posibilidad de aplicarlo de forma flexible, teniendo en cuenta las características de cada estudiante.

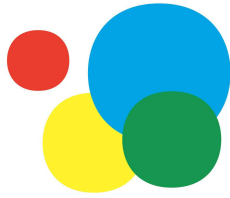
Retomando en parte lo que decíamos al inicio, en los últimos años se viene comprobando que la mejor manera de conseguir enseñar y mejorar la comunicación oral y escrita, haciendo frente a las grandes diferencias individuales existentes entre alumnos/as, es mediante el diseño de materiales que, partiendo de una base teórica sólida, ofrezcan una estructura de entrenamiento y promoción que permita crear el contexto idóneo desde el punto de vista del aprendizaje individual –recibir las ayudas oportunas- y grupal –beneficiarse de lo que hacen



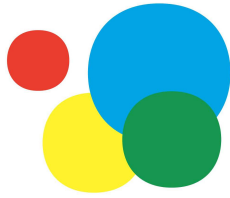
otros estudiantes más competentes. Si el profesor cuenta con un buen material, tiene más fácil ejercer el papel de *mediador* en ese proceso de aprendizaje, adaptando las tareas al ritmo del grupo y a los objetivos de su propio plan de trabajo. La responsabilidad ética de enseñar y educar ha de ser compartida entre profesionales de diferente procedencia y formación. Por nuestra parte, esperamos haber contribuido a mejorar ese compromiso con nuestra propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

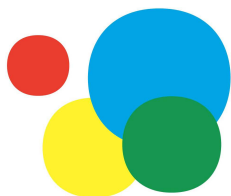
- ADAMS, Marilyn J. (1990). *Begining to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ADAMS, Marilyn J., Barbara FOORMAN., Ingvar LUNDBERG y Terri BEELER, (1997). *Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- ALEGRÍA, Jesús. (2006). "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-". *Infancia y aprendizaje*, 29 (1), Madrid: FIA, 93 – 111.
- BRAVO, Luis (2004). "La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial". 36 (1), *Revista Latinoamericana de Psicología*, OEI, 21-32.
- BRYANT, Peter y BRADLEY, Lynette (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza.
- BYRNE, Brian. y Ruth FIELDING-BARNESLEY, (1995). "Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children": a 2- and 3- year follow-up and a new preschool trial". *Journal of Educational Psychology*, 87, Washington: APA, 488-503.
- CARRILLO, M^a Sol, Ángel CALVO y Jesús ALEGRÍA. (2001). *El inicio del aprendizaje de la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Santillana-Servicios Educativos.
- CUETOS, Fernando (2008) *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- DEFIOR, Sylvia (1996). "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora". *Infancia y Aprendizaje*, 73, Madrid: FIA, 49-63.
- DOMÍNGUEZ, Ana Belén, Pilar ALONSO y Pilar RODRÍGUEZ (2003). "¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos?" *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), Madrid: FIA, 485-501.
- FERNÁNDEZ-AMADO, M^a Luz, Manuel PERALBO, M^a Ángeles MAYOR, Begoña ZUBIAUZ y Alex TUÑAS (2008). "Efectos del Sistema de Reconocimiento de Voz en los inicios del aprendizaje de la lectura". En ITZA, Eliseo (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*. Oviedo: ICE Aula Abierta, 349-356.
- FODOR, J.A. (1983): *The modularity of mind*. Massachusetts Institute. Trad. Cast.: *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata, 1986.
- FRITH, U. (1989): *Autism. Explaining the Enigma*. Axel Scheffler. Trad. Cast.: *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza, 1991.
- GARDNER, R.A. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books
- HARLEY, T. (2009): *Psicología del lenguaje*. Madrid: Mc Graw Hill.



- LESLIE, A.M. (1987) "Pretense and representation: the origins of 'theory of mind'". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- JIMÉNEZ, Juan y M^a del Rosario ORTIZ (1995) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Madrid: Síntesis.
- JIMÉNEZ, Juan e Isabel O'SHANAHAN (2008). "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), OEI, 1 – 22.
- JUNQUÉ, Carme, Olga BRUNA y Maria MATARÓ (2004). *Neuropsicología del lenguaje*. Barcelona: Masson
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1992): *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Massachusetts Institute of Technology. Trad. Cast.: *Mas allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994.
- MAYOR, M^a Ángeles (1994). "La evaluación del lenguaje oral". En VERDUGO, Miguel Ángel (Comp.), *La evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* Madrid: Siglo XXI. 237-422.
- MAYOR, M^a Ángeles, M^a Luz FERNÁNDEZ, Alex TUÑAS, Begoña ZUBIAUZ. y Montserrat DURAN (2012). "La relación entre funciones ejecutivas y conciencia fonológica en educación primaria". En L. MATA, F. PEIXOTO, J. MORGADO, J. CASTRO y V. MONTEIRO (eds). *Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos a través da investigação e da prática*. Lisboa: ISPA. 1792-1806.
- MAYOR, M^a Angeles, Manuel PERALBO, Begoña ZUBIAUZ, Manuel GARCIA, Montserrat DURAN, y Juan C. Brenlla (2013a) *Phonological awareness and executive functions in monolingual and bilingual children of 6 years old*. Poster presentado en la 16th European Conference on Developmental Psychology, September 3-7, Lausanne, Switzerland.
- MAYOR, M^a Ángeles, Manuel PERALBO, Begoña ZUBIAUZ, Alejandro TUÑAS, Luz FERNANDEZ-AMADO, Manuel GARCIA-FERNANDEZ, Juan C.BRENLLA, Montserrat DURAN y Alberto VELEIRO (2013b) *LOLEVA: Prueba informatizada para la evaluación de la conciencia fonológica y la competencia lectura inicial. Datos normativos y fiabilidad*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional "Tendencias Actuales en el Estudio de la Lectura (TAELEC-2013), UNED, Madrid, 25-27 de septiembre, 2013.
- MAYOR, M^a Ángeles y Begoña ZUBIAUZ (2011) *LOLE: Del lenguaje oral al lenguaje escrito*. Madrid: TEA
- MAYOR, M^a Ángeles, Begoña ZUBIAUZ, Manuel PERALBO, Luz FERNANDEZ-AMADO, Alejandro TUÑAS y Juan C.. BRENLLA (2011) *LOLE: From oral to written language. An instruction program for phonological awareness in kindergarten*. Poster presentado en el 12th International Congress for the Study of Child Language, 19-23 Julio, Montreal, Canada.
- MAYOR, M^a Ángeles., Begoña ZUBIAUZ y Emiliano DÍEZ-VILLORIA (Eds.) (2005). *Estudios sobre Adquisición del Lenguaje*. Salamanca: Aquilafuente. Universidad de Salamanca.
- PERALBO, Manuel., José Carlos, BRENLLA, Manuel GARCÍA., Alfonso BARCA. y M^a Ángeles MAYOR, (2012). "Las funciones ejecutivas y su valor predictivo sobre el aprendizaje inicial de la lectura en educación primaria". En L. MATA, F. PEIXOTO, J. MORGADO, J. CASTRO y V. MONTEIRO



- (eds.). *Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos a través da investigação e da prática* (pp.76-90). Lisboa: ISPA. 76-90.
- PERALBO, Manuel, M^a Ángeles MAYOR, Juan C. BRENLLA, Begoña ZUBIAUZ, Montserrat DURAN Manuel GARCIA y Luz Fernández (2013) "El LOLEVA como predictor del aprendizaje lector en Educación Primaria". En *Actas del XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidad do Minho: CIEd-Centro de Investigaçao em Educaçao, Instituto de Educaçao, 5061-5076.
- RIO DEL, M^a José. y Vicenç TORRENS (2006): *Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo*. Madrid: Pearson Educación.
- RUEDA, Mercedes (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú
- RIZZOLATTI, Giacomo y Corrado SINIGAGLIA (2004): *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós
- ROJAS, Cecilia y Donna JACKSON-MALDONADO (2011): *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. México: Universidad Autónoma de México.
- SÁNCHEZ, Emilio., Mercedes RUEDA y José ORRANTIA (1989). "Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura". *Comunicación, Lenguaje y educación*, 3-4, Madrid; FIA. 101-111.
- SÁNCHEZ, Emilio. y Jesús MARTÍNEZ (1998). "Las dificultades en el aprendizaje de la lectura". En SANTIUSTE, Víctor y Juan Antonio BELTRÁN (Coord.), *Dificultades del aprendizaje*. Madrid: Síntesis. 121-146.
- SHARE, David (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, London: ElServier, 151-218.
- STERNBERG, Robert, J. y Elena L. GRIGORENKO (2002). *Dynamic testing*. Cambridge: Press Syndicate University of Cambridge. Trad. Cast.: *Evaluación dinámica*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKI, Lev (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- ZUBIAUZ, Begoña. y M^a Ángeles MAYOR (2008). "Mejorando el aprendizaje lector en los alumnos de Primaria." En ITZA, Eliseo (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*. Oviedo: ICE Aula Abierta, 313-322.
- ZUBIAUZ, Begoña y M^a Ángeles MAYOR (2005). "El registro de ayudas como instrumento de evaluación: una experiencia en el ámbito del aprendizaje del lenguaje escrito". En M. MAYOR, M^a Ángeles, B. ZUBIAUZ y E. DÍEZ (Eds.), *Estudios sobre Adquisición del Lenguaje* Salamanca: Aquilafuente. Universidad de Salamanca. 867 – 876.



**MODELOS DE CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA
DIPLOMAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. DELE**

Eloísa Nieto Callén

Cursos Internacionales. Universidad de Salamanca

RESUMEN:

El objetivo de esta breve introducción al tema de esta mesa redonda es presentar el desarrollo y evolución de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y su situación actual. Los DELE son títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Depoarte de España. Los exámenes DELE están diseñados siguiendo las directrices del *Marco común europeo de referencia*¹ del Consejo de Europa y cubren los seis niveles de dominio lingüístico. Las convocatorias de examen tienen lugar tres veces al año, en mayo, agosto y noviembre y los resultados se dan a conocer a los dos meses de la fecha de realización de las pruebas.

1. Los DELE en cifras: evolución y estado actual

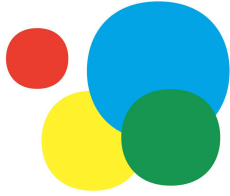
El objetivo de esta breve introducción al tema de esta mesa redonda es presentar el desarrollo y evolución de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y su situación actual. Los DELE son títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Los exámenes DELE están diseñados siguiendo las directrices del *Marco común europeo de referencia* del Consejo de Europa y cubren los seis niveles de dominio lingüístico. Las convocatorias de examen tienen lugar tres veces al año, en mayo, agosto y noviembre y los resultados se dan a conocer a los dos meses de la fecha de realización de las pruebas.

1.1. Evolución

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), fueron creados por el Ministerio de Educación y Ciencia Español en 1988 (Real Decreto 826/1988, publicado en el Boletín Oficial del Estado del 29 de julio de 1988) con dos niveles: básico y superior, que empezaron a administrarse en 1989. Su finalidad debe establecerse en el marco de las diversas acciones promovidas con el fin de difundir el español e incrementar la presencia de

¹ CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, Evaluación*. Madrid, Secretaria General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>). En adelante MCER.



la cultura del español en el mundo. Los exámenes para la obtención de los diplomas de español fueron, durante los dos primeros años, confeccionados en el Ministerio de Educación en Madrid y administrados exclusivamente en el extranjero a través de la red de embajadas y consulados de España.

Anteriormente a la creación de los DELE, en 1987, la Universidad de Salamanca contaba con sus propias certificaciones de español. Diseñó un examen de nivel de español lengua extranjera, que recibió el nombre de D.E.U.S. (Diploma de español de la Universidad de Salamanca), cuya primera convocatoria se celebró en 1988. Al año siguiente se creó el C.E.U.S. (Certificado de español de la Universidad de Salamanca) siendo los primeros exámenes puestos en circulación en 1990.

Con el fin de coordinar esfuerzos, en 1991 el MEC decide responsabilizar de esta labor a la Universidad de Salamanca, suscribiendo un convenio de colaboración en el que esta institución pasaba a encargarse de la confección y calificación de las pruebas de examen conducentes a la obtención de los DELE.

En ese mismo año se integra en el proyecto al recién creado Instituto Cervantes, concebido con la función primordial de difundir nuestra lengua y nuestra cultura a nivel global.

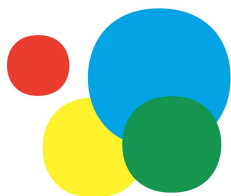
En 1993, la Universidad de Salamanca propone la creación del Certificado Inicial de Español y en 1994, el MEC encarga un nuevo examen, el C.I.E. (Certificado Inicial de Español), de manera que exámenes y diplomas quedan articulados en tres niveles de dominio:

- CIE (Certificado Inicial de Español)
- DBE (Diploma Básico de Español)
- DSE (Diploma Superior de Español)

Estos diplomas están gestionados de manera que a la Universidad de Salamanca se le encomienda la creación y corrección de los exámenes, al Instituto Cervantes su administración, aprovechando lógicamente su progresiva implantación en todo el mundo a través de la creación de sedes en distintos países, y, por su parte, el MEC aporta la parte institucional que ampara la empresa.

Entre 1994 y 2002 el formato y los contenidos de las pruebas de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera, en sus tres niveles, no sufren modificación alguna.

En noviembre de 2002, y en virtud del Real Decreto 1137/2002, el Instituto Cervantes pasa a asumir las competencias relativas a la dirección académica, administrativa y económica de los diplomas. Estos pasarán a ser otorgados, en nombre del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, por el citado organismo público. Los Diplomas de Español cambian asimismo de denominación, con arreglo a las equivalencias que se reseñan:



- El Certificado Inicial de Español pasa a denominarse Diploma de Español (Nivel Inicial).
- El Diploma Básico de Español pasa a denominarse Diploma de Español (Nivel Intermedio).
- El Diploma Superior de Español pasa a denominarse Diploma de Español (Nivel Superior).

1.2. Adaptación de los DELE al MCER

La evolución en la enseñanza de segundas lenguas en el ámbito internacional durante los últimos años así como la publicación de documentos de referencia como el *MCER* en el campo específico de la certificación, ha hecho que el Instituto Cervantes propusiera el establecimiento de seis niveles en los Diplomas de Español para uniformar contenidos y criterios de evaluación y adaptar su regulación al nuevo contexto europeo en materia de evaluación de lenguas.

La firma en Medellín (Colombia), en marzo de 2007, de un acuerdo entre el Instituto Cervantes y entidades universitarias de todos los países hispanoamericanos para la constitución de un *Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE)*² hace necesario realizar las correspondientes previsiones para el reconocimiento oficial de los diplomas, certificados o títulos acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera integrados en el SICELE.

Todo esto lleva a una modificación del Real Decreto 1137/2002, del 31 de octubre y que se recoge en el Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero, donde se establecen, entre otros, los siguientes puntos:

- Los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)* seguirán la estructura de los seis niveles que establece el *MCER* que se irán incorporando a la oferta de forma progresiva.
- Asimismo se establece una equivalencia entre los antiguos diplomas de español y los nuevos de la siguiente manera:

Niveles MCER		DELE	
C2	Maestría	Diploma de español (Nivel Superior)	Diploma de español (Nivel C2)
C1	Dominio operativo eficaz		
B2	Avanzado	Diploma de español (Nivel Intermedio)	Diploma de español (Nivel B2)
B1	Umbral	Diploma de español (Nivel Inicial)	Diploma de español (Nivel B1)
A2	Plataforma		
A1	Acceso		

² En adelante SICELE.



Se sigue encomendando a la Universidad de Salamanca el desarrollo y la elaboración de los materiales de examen necesario, así como la evaluación de las pruebas escritas, la calificación global de los exámenes y la realización de las actividades, informes y estadísticas que, relacionados con estas tareas pueda solicitar el Instituto Cervantes. Este nuevo convenio entre las dos instituciones deroga el firmado en diciembre de 2003.

Las fases de desarrollo y producción de los materiales de examen de los distintos niveles comprenden las siguientes etapas para cada uno de los nuevos niveles de examen:

- Desarrollo de las pruebas.
- Sistema de producción de las pruebas.
- Operatividad.

Estas fases son de obligado cumplimiento en el diseño de un nuevo examen. También para los posteriores modelos que se han realizado se han seguido los pasos que quedan reflejados en los *Estándares mínimos para el establecimiento de perfiles de calidad en los exámenes de ALTE* (Association of Language Testers). Para la descripción de los elementos constituyentes de las competencias comunicativas de la lengua se parte de la taxonomía del MCER, además del desarrollo que se ha hecho para el español en los Niveles de referencia para el español y que se incluyen en el sílabo del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*³. Para la aplicación de procedimientos que aseguren su vinculación con el MCER se ha seguido el *Manual para relacionar exámenes con el Marco*⁴.

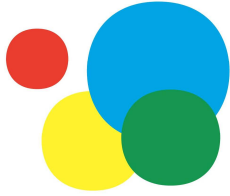
El sistema de certificación DELE inicia su proceso de renovación y adaptación al MCER en noviembre 2009, con la primera administración del nivel A1. En mayo de 2010 se incorpora el nivel A2 y en noviembre de ese mismo año el nivel C1, niveles inexistentes hasta ese momento en el antiguo sistema. En noviembre de 2011 se incorpora el nivel C2 (antiguo Superior) y en agosto de 2013, con la renovación de los niveles B1 (antes Inicial) y B2 (antes Intermedio), se dará por concluido el proceso.

1.3. LOS DELE EN CIFRAS

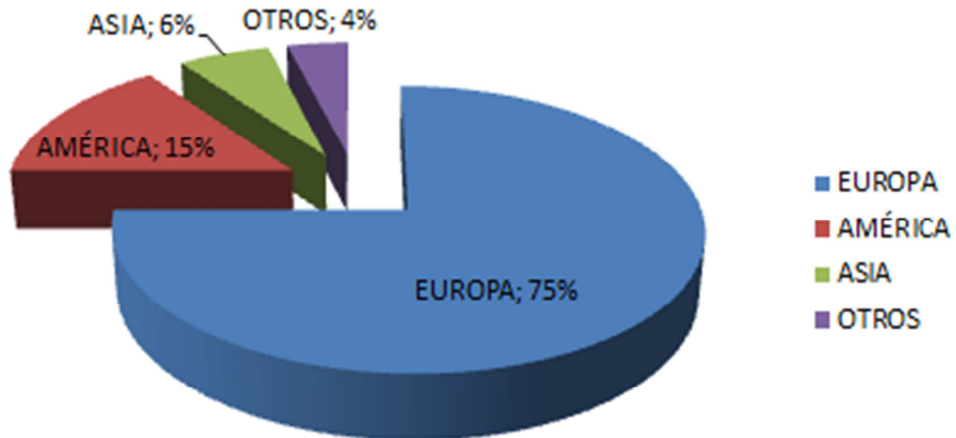
La oferta de los DELE abarca más de 110 países. La red de centros de examen alcanza los 700 centros. El número de aspirantes a la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) también ha experimentado un incremento constante y significativo como se puede apreciar en los siguientes gráficos:

³ INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.

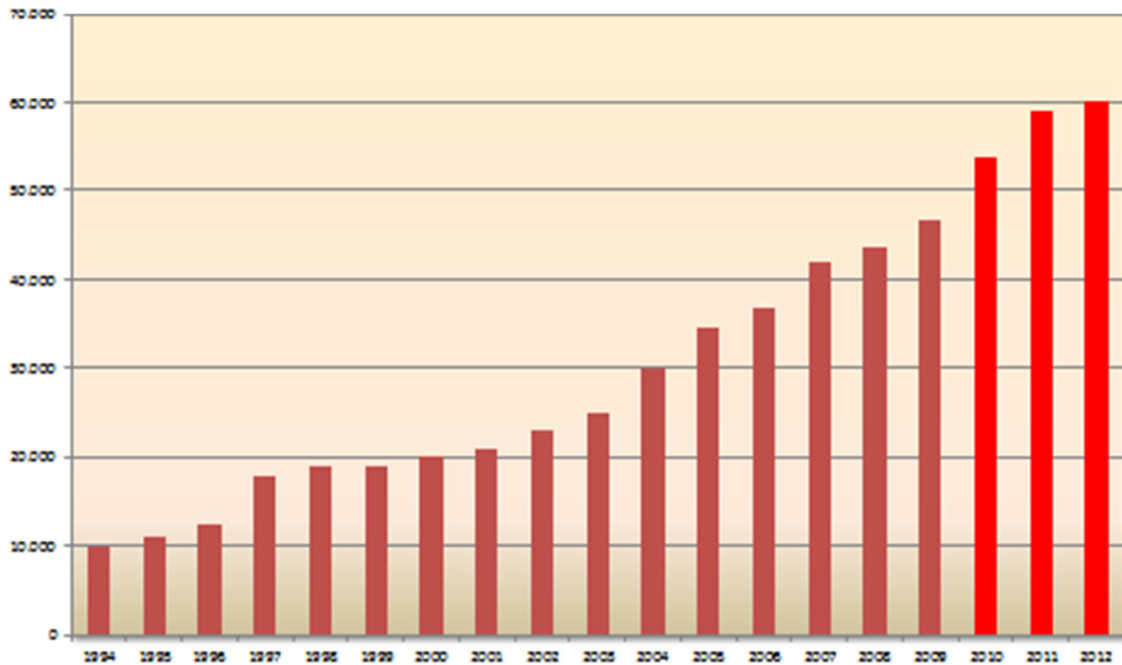
⁴ CONSEJO DE EUROPA (2003). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual*. Preliminary Pilot Version, Language Policy Division, Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp

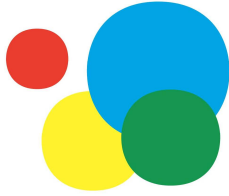


Distribución geográfica de los candidatos DELE

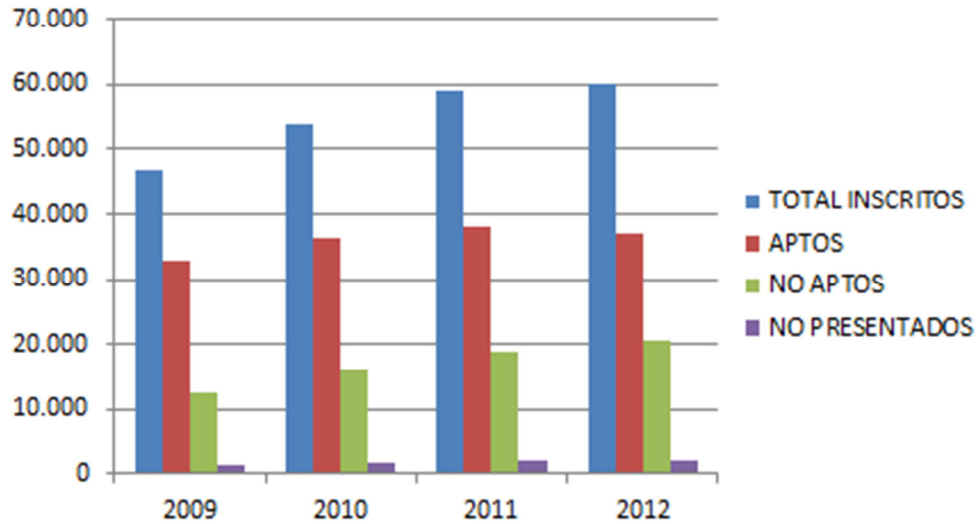


Nº INSCRITOS



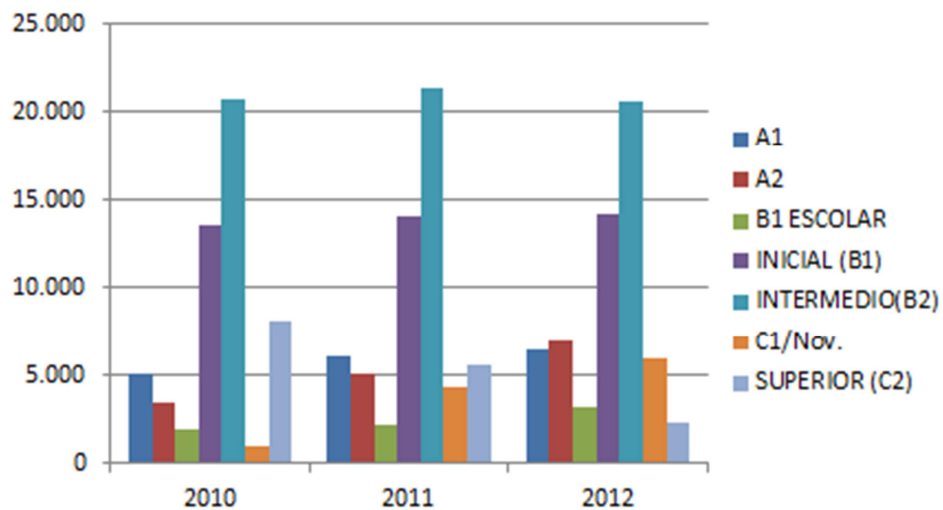


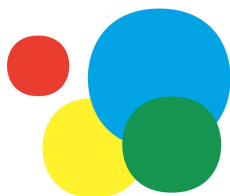
NÚMERO DE INSCRITOS APTOS /NO APTOS



CALIFICACIÓN	2009	2010	2011	2012
APTOS	32.791	36.175	37.984	37.203
NO APTOS	12.688	15.993	19.030	20.681
NO PRESENTADOS	1.347	1.778	1.938	2.173
TOTAL INSCRITOS	46.826	53.946	58.952	60.057

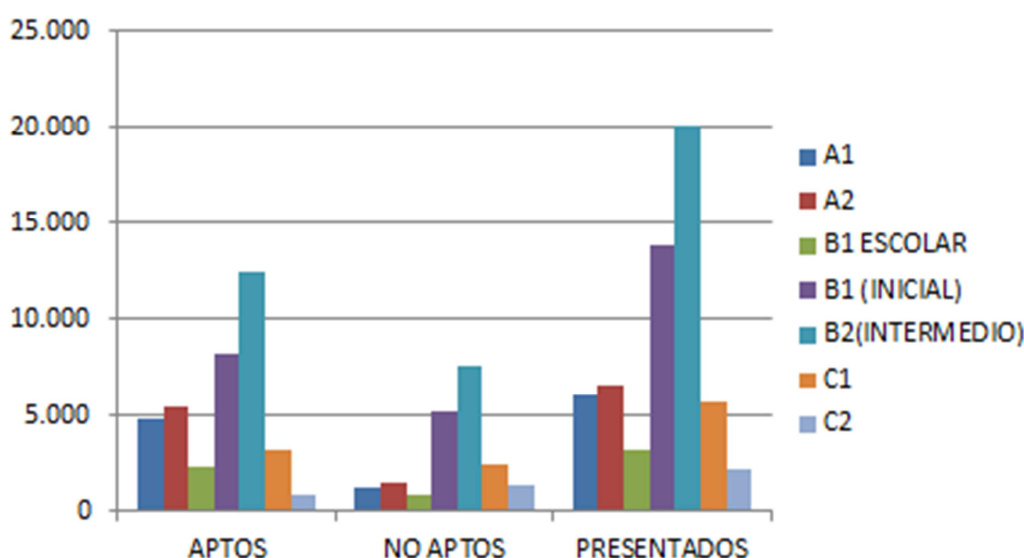
APTOS/NO APTOS/ POR NIVELES Y AÑOS





	A1	A2	B1 ESCOLAR	INICIAL (B1)	INTERMEDIO(B2)		C1/Nov.	SUPERIOR (C2)		
2010				5.086	3.465	2.046	13.544	20.773	984	8.088
2011				6.057	5.111	2.236	14.157	21.316	4.426	5.649(Nov)
2012				6.462	6.972	3.271	14.281	20.640	6.015	2.396

APTOS/NO APTOS 2012 POR NIVELES



	A1	A2	B1 ESCOLAR	B1 (INICIAL)	B2(INTERMEDIO)	C1	C2
APTOS	4.850	5.512	2.307	8.266	12.447	3.257	924
NO APTOS	1.247	1.465	900	5.228	7.591	2.541	1.359
PRESENTADOS	6.097	6.617	3.207	13.794	20.068	5.798	2.283

2. Los DELE con respecto a instituciones internacionales: ALTE y SICELE

2.1 ALTE (Association of Language Testers) 1990

En otoño de 1989, la Universidad de Salamanca había establecido contacto con UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*) con el fin de recabar colaboración en aspectos técnicos del desarrollo y confección de pruebas de examen. ALTE nació prácticamente a raíz de esta iniciativa. El Instituto Cervantes pasa a ser miembro de este organismo desde su creación en 1991.

Tres cuartas partes de la población candidata a obtener alguno de los DELE realizan las pruebas en un país europeo. Por ello, es de vital importancia el trabajo que se realiza en colaboración con la asociación ALTE.



Uno de los objetivos de la asociación es el reconocimiento transnacional de las certificaciones mediante la aplicación de procedimientos comunes para la validación de los exámenes.

En el año 1994 los miembros de ALTE decidieron que era esencial adoptar un *Código de Buena Práctica* que, por un lado, definiese unos estándares mínimos que los miembros actuales deberían cumplir en la elaboración de sus exámenes y que, por otro, sirviera para que los usuarios de los exámenes comprobaran que se espera de ellos. La Universidad de Salamanca y el Instituto Cervantes, como miembros de esta asociación, siguen este código en la confección de exámenes.

Los miembros de ALTE se comprometen a proteger los derechos de los candidatos, esforzándose por cumplir los estándares del *Código de Práctica* en cuatro áreas:

- Confección de exámenes.
- Interpretación de los resultados.
- Esfuerzo por la imparcialidad.
- Información para los candidatos.

Para articular un conjunto de argumentos que permita trasladar de forma veraz al público usuario de estos exámenes su vinculación con el MCER, ALTE ha desarrollado un plan de gestión de la calidad que incluye la realización de auditorías respecto del cumplimiento de una serie de estándares mínimos en los siguientes ámbitos, a los que ya se ha hecho referencia anteriormente.

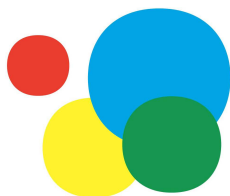
2.2 SICELE (Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera) 2004

SICELE es una iniciativa multilateral de una red de instituciones de enseñanza superior de países de habla hispana y del Instituto Cervantes que se comprometen a la armonización, la transparencia y la coherencia en el reconocimiento mutuo de las certificaciones del dominio de la lengua española a hablantes de otras lenguas.

Como prolegómeno del IV Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Cartagena de Indias (Colombia) en marzo de 2007, los rectores y representantes de más de un centenar de universidades del mundo hispanohablante ratificaron la constitución del SICELE. El Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca son instituciones fundadoras de este ente.

Los objetivos son los siguientes:

- Establecer estándares internacionales en todos los procedimientos: elaboración, aplicación de exámenes y expediciones de certificaciones.
- La verificación del cumplimiento de estos estándares.
- Reconocimiento oficial recíproco de las certificaciones en todos los países de habla hispana.



El tratamiento de las variedades lingüísticas dentro de la evaluación es un punto fundamental dentro del Sistema. No se excluye ninguna de las variedades geolectales existentes y centra la evaluación de la gramática en los usos comunes y no únicamente locales.

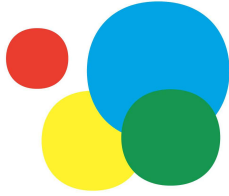
En los DELE, las variedades lingüísticas se manifiestan en:

- Los textos de entrada, que aparecen en las pruebas de destrezas receptivas. Son una selección de variedades representativas del español moderno lo más neutros posible desde el punto de vista dialectal.
- Los textos de salida, las producciones de los candidatos en las destrezas productivas en tareas de examen. Se evalúa a los candidatos sin penalizar o minusvalorar el uso de las distintas variantes.

Y para concluir esta presentación de un modelo de certificación lingüística, en el caso que nos ocupa los DELE, reseñar que están en pleno proceso de implantación después de haber acometido su adaptación, por lo que el proceso puede necesitar de ajustes a la vista de los estudios que se vayan realizando.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, C; CLAPHAM, C AND WALL, D. (1995). *Language Test Construction and Validation*. Cambridge, CUP. Versión española: *Exámenes de idiomas*, Madrid (1998): Cambridge University Press.
- APEE. *El portfolio europeo de las lenguas* (<http://www.oapee.es/iniciativas/portfolio.html>)
- BACHMAN, L.E. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Pergamon Press.
- BACHMAN, L.F. (1998). "Language Testing at the Turn of the Century", *American Association for applied linguistics Letter*, Vol. 20, Nª 2 summer/fall 1998.
- BACHMAN, L.F. y S. PALMER (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford, Oxford University Press.
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Arco Libros, Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA (1997). *Language Learning for European Citizenship: final report of the Project*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, Evaluación*. Madrid, Secretaria General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>).
- CONSEJO DE EUROPA (2003). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual*. Preliminary Pilot Version, Language Policy Division, Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp.
- CONSEJO DE EUROPA (2004). *Portfolio Europeo de Lenguas* (www.coe.int/portfolio y http://www.mec.es/programas-europeos/docs/pel_adultos_impresos2004.pdf).
- EK, J. A. VAN y TRIM, J. L. M. (1991), *Waystage*. Cambridge, CUP.



EK, J. A. VAN Y TRIM, J. L. M. (1991). *Threshold Level*. Cambridge, CUP.

EK, J. A. VAN y TRIM, J. L. M. (1997), *Vantage Level*, Estrasburgo, Consejo de Europa. (También en CUP, 2000).

INSTITUTO CERVANTES (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm.

WIDDOWSON, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford.

WILKINS, D. (1979). *Annexe C. Proposition de définition de niveaux*. Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa.



ESPAÑOL ELELAB B2 Y C1-C2

Emilio Prieto de los Mozos (coord.)

Rebeca Delgado Fernández

Daniel Escandell Montiel

Maddalena Ghezzi

Universidad de Salamanca

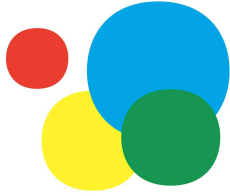
1. Presentación general

En el marco del Proyecto de creación de materiales del Campus de Excelencia Internacional de la Universidad de Salamanca, el equipo coordinado por el catedrático Emilio Prieto de los Mozos e integrado por Rebeca Delgado, Daniel Escandell y Maddalena Ghezzi se ocupa del desarrollo de los materiales correspondientes a los niveles B2 y C. En concreto, se está ultimando la publicación de dos manuales, uno dedicado al nivel B2 y otro a los niveles C1 y C2, y de las guías del profesor y los DVD multimedia correspondientes.

Para situar los niveles de dominio de la lengua que cubren estos materiales, se recogen a continuación las especificaciones del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*, documento que marca las directrices de la enseñanza de lenguas en Europa, para la franja en la que se mueven los materiales citados.

Escala global:

C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.



A partir de estos indicadores generales se puede comprobar que, en definitiva, los alumnos para los que están pensados estos manuales son personas que ya poseen un apreciable nivel de competencia comunicativa en español, pero que lo que buscan es perfeccionar su dominio del idioma, especialmente en los niveles sociopragmático, interactivo y discursivo.

El enfoque seguido en *Español ELElab B2* y *Español ELElab C1-C2* es comunicativo y orientado a la acción. Los materiales de estos dos libros se han desarrollado a partir de dos principios básicos y relacionados entre sí: adquirimos o aprendemos una lengua para hacer cosas, y la mejor forma de aprender a hacer cosas *con* y *en* esa lengua consiste en hacer esas cosas *con* y *en* esa lengua: nuestro lema es “hablar para hacer, hacer para hablar”. De este modo, estos manuales son, esencialmente, un variado conjunto de propuestas de actividades, tareas y proyectos que el alumno deberá realizar teniendo en cuenta que, tan importante como la meta a la que se llega, es el camino que se recorre. Todo ello con el objetivo general de que el discente quede capacitado para desenvolverse con éxito en situaciones reales de comunicación.

En cuanto a la metodología, esta es ecléctica, pero el eclecticismo no debe interpretarse, en este caso, como indefinición metodológica, sino, más bien, como adaptabilidad a los distintos estilos de aprendizaje y de enseñanza y a las diferentes necesidades de los aprendices. Esta característica se hace patente en la estructura modular que siguen las unidades de *Español ELElab B2* y *Español ELElab C1-C2*, que se describirá posteriormente.

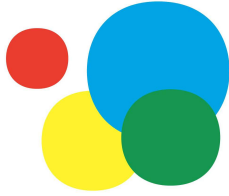
Cabe destacar, asimismo, que estos manuales parten de una decidida orientación panhispánica. En ellos no se atiende únicamente a la variedad de español centro-norte peninsular, sino que se incluyen testimonios del habla y de la escritura de las personas instruidas que a un lado y otro del Atlántico se comunican en situaciones no especialmente marcadas. Los textos orales y escritos ofrecidos como instrumento de aprendizaje son, además, auténticos y reflejan los diversos –y, a la vez, homogéneos– usos de la lengua española.

Con todo ello se busca crear unos materiales completos, eficaces y atractivos, capaces de adaptarse a las distintas situaciones de aprendizaje y enseñanza, susceptibles de ser aplicados a la enseñanza en línea y que refuercen el prestigio de la Universidad de Salamanca en el ámbito de la enseñanza del español.

2. Libro del alumno

2.1. Macroestructura

Cada manual comienza con una presentación y un índice de contenidos, a los que les siguen 12 unidades didácticas. Para el desarrollo de los materiales, se ha partido de una programación de contenidos realizada en la primera fase del proyecto. Dicha programación tiene como base, de un lado, una revisión exhaustiva de los manuales que pueden encontrarse actualmente en el mercado y, de otro, las directrices marcadas por las obras de



referencia (*MCER y Plan curricular del Instituto Cervantes*). En esta programación se han tenido en cuenta contenidos funcionales, formales, léxicos, socioculturales y tipologías textuales.

2.2. Microestructura

Por lo que respecta a la organización interna de las unidades, esta se lleva a cabo a través de una estructura modular, como ya se ha señalado anteriormente. De esta manera, cada una de las doce unidades de ambos manuales se divide en siete secciones:

1. Proyecto
2. Comprensión lectora
3. Comprensión auditiva
4. Formas y recursos lingüísticos
5. Expresión e interacción orales
6. Expresión e interacción escritas
7. Cultura

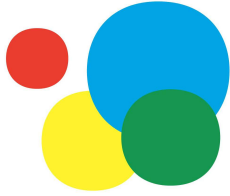
En el *Proyecto* se proponen tareas comunicativas prácticas, es decir, se pide a los aprendices que utilicen la lengua en procesos de comunicación reales, partiendo de un *input* y mediante actividades intermedias que les guían hasta la consecución de un objetivo final.

En el módulo de *Comprensión lectora* se incluyen materiales reales de distinto tipo y que proceden de diferentes países de habla hispana. Las actividades que los acompañan son muy variadas: ejercicios de vocabulario, que también aparecen a lo largo del resto de secciones del manual, actividades de comprensión del contenido, de ordenación de párrafos, etc.

Por lo que respecta al apartado de *Comprensión auditiva*, también se trabajan distintos tipos de textos, que incorporan, además, un amplio abanico de variedades, géneros discursivos y registros: entrevistas, reportajes, conferencias, monólogos, conversaciones más informales, etc. Las actividades relacionadas con ellos son también de tipología muy variada.

En cuanto al módulo de *Formas y recursos lingüísticos*, en él se incluyen cuadros con explicaciones no solo funcionales y lingüísticas, sino también relativas a cuestiones de tipo sociolingüístico y pragmático o incluso fonético y paralingüístico, especialmente relevantes en los niveles superiores. Siguiendo la perspectiva ecléctica que adoptamos, las actividades de este módulo pueden consistir tanto en ejercicios más cerrados para fijar las estructuras como en otros más abiertos y comunicativos.

Las actividades de la sección de *Expresión e interacción orales* también intentan ser lo más motivadoras posibles, para estimular la interacción oral entre los aprendices. Como *input* se utilizan materiales reales, a partir



de los cuales se realizan actividades en las que cobra mucha importancia la interacción. En esta sección suele aparecer destacada información de tipo pragmático y sociolingüístico relacionada con los temas que se tratan en la unidad.

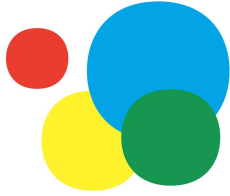
Por lo que concierne al apartado de *Expresión e interacción escritas*, se introducen modelos de diversas tipologías textuales con los que se trabaja, intentando que los contextos propuestos favorezcan la interacción: cartas, formularios, correos electrónicos, mensajes en redes sociales o, en una etapa más avanzada, comentarios de gráficas.

Por último, el módulo de *Cultura* busca ampliar los conocimientos socioculturales que posee el alumno; por ello, no se tratan únicamente temas de Cultura “con C mayúscula”, como arte o literatura, sino que también se intenta que el alumno se familiarice con la cultura popular, las costumbres y tradiciones de los países de habla hispana, los patrones de conducta social más habituales, esto es, la llamada cultura “con c minúscula”.

La secuenciación elegida pretende que el alumno trabaje, primero, la comprensión en distintos campos, que amplíe, luego, sus conocimientos lingüísticos y los practique en un contexto controlado y, por último, que los ponga en práctica en situaciones reales de comunicación. Cabe destacar que, aunque las distintas destrezas aparecen divididas en secciones, es habitual que se trabajen de manera integrada, sobre todo en los módulos que contemplan interacción. Además, los apartados *Proyecto* y *Cultura*, que encabezan y concluyen la unidad respectivamente, tienen como objetivo guiar a los discentes para que continúen su aprendizaje fuera de los límites del aula.

A pesar de que los componentes de las distintas secciones están vinculados entre sí, los módulos están diseñados para utilizarse de manera autónoma. Esta estructura permite, por una parte, programar linealmente las actividades de clase, desde la unidad 1 hasta la 12; y, por otra, deja abierta la posibilidad de marcar una secuenciación alternativa en función de las expectativas, las necesidades y los estilos de aprendizaje de cada grupo de estudiantes o en función de la organización de la enseñanza de cada centro de estudios. De este modo, *Español ELElab B2* y *Español ELElab C1-C2* permiten programar, por ejemplo, un curso destinado específicamente al desarrollo de las destrezas orales o de las escritas, de la competencia sociocultural o, incluso, seleccionando únicamente los módulos de *Formas y recursos lingüísticos*, podría programarse un curso orientado preferentemente al dominio formal de la lengua española.

Además de los contenidos ya expuestos a propósito de las diversas secciones, cabe mencionar que a lo largo de todas unidades se incluyen pequeños apartados con distintos tipos de informaciones. Así, pueden encontrarse cuadros con explicaciones funcionales y gramaticales, otros con información cultural, estratégica, léxica, información práctica y un cuadro denominado *En contexto* que recoge contenidos de corte pragmático-discursivo. Del mismo modo, es habitual la inclusión de tareas, que son una clara muestra del enfoque orientado



a la acción al que se ha aludido anteriormente y que buscan llevar el aprendizaje de los discentes a contextos reales de actuación. En este sentido, la preparación de muchas de las actividades propuestas en *Español ELElab B2* y *Español ELElab C1-C2*, sobre todo de las tareas y proyectos, presupone la posibilidad de acceso a internet. La justificación es evidente: no es razonable ofrecer materiales de enseñanza y aprendizaje de una lengua sin usar tecnologías que ya no son nuevas. Si en el día a día gran parte de la interacción humana y del acceso al conocimiento depende del uso de la red, parece lógico y, en cierta medida, necesario, integrar su utilización en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

3. DVD multimedia y Guía del profesor

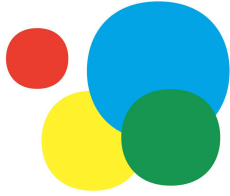
El *Libro del alumno* se ve complementado con un *DVD multimedia* y una *Guía del profesor*, elementos fundamentales en el desarrollo didáctico. Por un lado, el disco incluye todas las grabaciones de audio y vídeo que se explotan en los manuales. En él se incorporan tanto materiales reales procedentes de distintas fuentes del mundo hispano (Antena 3, TVE, RNE, Muchoviaje.com, USAL TV, entre otros), como materiales creados *ad hoc* en colaboración con el Servicio de Innovación y Producción Digital de la Universidad de Salamanca. La *Guía del profesor*, por su parte, incluye las soluciones de los ejercicios cerrados, un modelo de realización para los más abiertos, las sugerencias de explotación y ampliación de cada actividad y las transcripciones de los vídeos y audiciones.

4. Recapitulación

Español ELElab B2 y *Español ELElab C1-C2* son dos manuales que responden a un impulso colectivo de la Universidad de Salamanca con el objetivo de ofrecer una serie de materiales didácticos que puedan responder a múltiples situaciones y necesidades educativas. Apostar por el formato físico tradicional de un libro permite la difusión de estos manuales en todo el mundo. Del mismo modo, la presencia de materiales audiovisuales y el esfuerzo continuado para animar a los aprendices a usar internet y otras herramientas informáticas (para realizar tareas, buscar información, etc.) constituye una vía más para propiciar que “hagan cosas” *con* y *en* español en uno de los contextos de uso que más crece: el digital.

Sin rechazar las aportaciones de ninguna tradición educativa de segundas lenguas, la estructura modular de los libros permite su uso también en diferentes contextos metodológicos. La flexibilidad es una de las claves más relevantes en el sistema educativo actual cuando salimos de la formación más estrictamente obligatoria y los materiales didácticos deben tener la capacidad de dar solución a múltiples necesidades. Con *Español ELElab B2* y *Español ELElab C1-C2* se ha perseguido responder a esta pluralidad de circunstancias evitando la circunscripción estricta a una manera determinada de hacer las cosas.

Con el español culto de la península ibérica como referencia, estos manuales no omiten la realidad de los hablantes de otras variedades, españolas y americanas, así como las distintas variantes sociopragmáticas. En

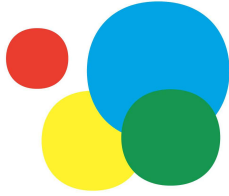


**El
español
global**

III Congreso Internacional del Español en Castilla y León

Salamanca (España) 26, 27 y 28 de junio de 2013

definitiva, la adaptabilidad metodológica, la atención a distintas variantes, la diversidad de temáticas tratadas y el desarrollo de todas las destrezas y competencias, conforman unos manuales que resultan atractivos para el estudiante curioso que quiere conocer más y atreverse a comunicar *con* y *en* español.



LA DINAMIZACIÓN DEL AULA DE ELE: RETOS, PROBLEMAS Y SOLUCIONES¹.

Adolfo Sánchez Cuadrado
Universidad de Granada

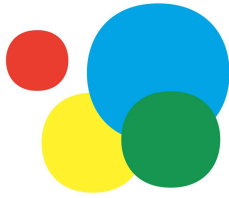
RESUMEN:

En el presente artículo se analizan algunas de las cuestiones que los profesores de ELE encuentran más problemáticas cuando dinamizan sus clases mediante actividades centradas en la interacción entre los estudiantes y el trabajo cooperativo, tales como la interdependencia negativa, la evaluación grupal, el abuso de la L1, los papeles negativos, determinados factores afectivos, la ausencia de destrezas sociales y la gestión del aula. Así mismo, se describen algunas posibles estrategias y técnicas que los profesores pueden emplear en la resolución de dichos problemas, teniendo siempre en mente la posibilidad de integrar la práctica del idioma con las intervenciones metodológicas centradas en la dinámica grupal y la dinámica de clase.

Los profesores de idiomas y, por extensión, los de ELE en formación o en ejercicio siempre han sido muy conscientes de la necesidad de desarrollar o actualizar sus conocimientos y técnicas docentes respecto a algunos temas como el tratamiento de todos los elementos que hacen usuarios competentes de la lengua a sus estudiantes, el análisis y creación de materiales didácticos, la evaluación del proceso de adquisición/aprendizaje, la enseñanza de contenidos, etc. Y de ello siempre han dado buena cuenta los programas de formación. Sin embargo, cuando los profesores analizan su práctica diaria se enfrentan a una realidad completamente diferente: es la gestión de lo que ocurre dentro del aula (entre ellos y los estudiantes, entre los estudiantes y los materiales, entre los estudiantes en sí) lo que suele ocupar la mayor parte del tiempo de planificación (por el ajuste de la misma) y sus esfuerzos docentes. De ahí que sea necesario prestar suficiente atención a cuestiones como la dinamización de la clase, la dinámica grupal, la gestión del aula, la motivación y el aprendizaje cooperativo en dichos programas de formación, encuentros de profesores, publicaciones o en congresos (véase Sánchez, 2006 y 2012, si se quiere profundizar sobre nuestra postura al respecto).

Prueba de todo esto es que algunos de los más recientes instrumentos para la evaluación de la formación de profesores de idiomas como el listado de *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2012) o la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* de AEQUALS (versión 0.30, 2011) incluyen descriptores específicos sobre esta dimensión de la enseñanza lingüística. En el

¹ El presente artículo sintetiza los contenidos de la ponencia-taller presentada por el autor en el III Congreso Internacional del Español – El Español Global, celebrado en Salamanca en junio de 2013 y de cuyas actas forma parte. Contacto: adolfos@ugr.es

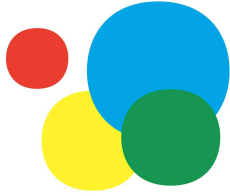


primer caso, una de las ocho competencias del listado del Instituto Cervantes clave se define como la capacidad del docente de “*Organizar situaciones de aprendizaje*” (ibíd. 11), que a su vez se divide en cuatro competencias específicas, siendo una de ellas “*Gestionar el aula*”. Esto quiere decir que la gestión de lo que ocurre dentro de las paredes del aula se reconoce como una de las treinta y dos competencias fundamentales para los profesores de ELE de dicha institución. En la definición de esta competencia encontramos algunos de los aspectos clave que plantean mayores retos a los docentes y para los que se esbozarán algunas estrategias docentes en el presente artículo:

“Gestionar el aula: Implica gestionar los procesos grupales para garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula genera aprendizaje para todo el alumnado. El profesor fomenta un espacio seguro en el que todos participan y trabajan en colaboración; usa y fomenta un discurso que permite la construcción de conocimiento entre todos a través de la interacción y haciendo uso de procedimientos discursivos (p. ej.: devuelve la pregunta de un estudiante a todo el grupo, le pide a un estudiante que explique su respuesta, hace preguntas para que el estudiante dirija su atención a aspectos concretos). Tiene en cuenta que el grupo atraviesa a lo largo de la sesión por momentos de mayor o menor cansancio o tensión y actúa en consecuencia al seleccionar actividades de mayor o menor esfuerzo cognitivo (p. ej.: ante la tensión, se sirve del humor para distender el ambiente, o propone cambiar de actividad al percibir que el alumnado está cansado). Dinamiza el grupo, seleccionando el tipo de agrupamiento más adecuado para cada actividad, asignando roles a los estudiantes cuando convenga, gestionando el tiempo y haciendo un uso y control adecuado del tiempo de habla del profesor y de los estudiantes. Observa a los estudiantes en el desarrollo de las actividades, está pendiente de las necesidades que puedan surgir y, si lo ve necesario, modifica su plan de clase para atenderlas. Está atento a las oportunidades de aprendizaje que surgen en el aula (p. ej.: en forma de preguntas o sugerencias de un estudiante) y decide cuándo atenderlas (p. ej.: en esa misma sesión o en otra sesión posterior)” (ibíd. 14).

Como se puede observar, aparte de las cuestiones de gestión del discurso pedagógico, el docente debe demostrar una habilidad especial para dinamizar el aula de manera que los todos los estudiantes sean gestores del aprendizaje y la interacción que tienen lugar dentro de ella y, además, para que las necesidades grupales sean atendidas en todo momento. Todo esto hace que el profesor deba estar familiarizado con los conceptos relacionados con la dinámica grupal, como son las diferentes fases que suelen atravesar los grupos y su tratamiento pedagógico, los problemas y retos de las relaciones entre los miembros de los grupos, las técnicas de aprendizaje cooperativo, etc., además de saber aprovechar todo el potencial que la interacción grupal puede ofrecer para el aprendizaje del idioma.

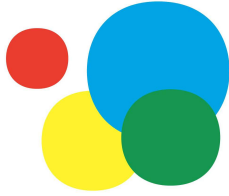
En el segundo caso, la parrilla de EAQUALS define seis competencias docentes básica, siendo la “*Gestión y monitorización de la interacción*” una de ellas. Los descriptores de la parrilla están distribuidos en seis niveles mediante los cuales el docente puede evaluar su evolución formativa. Un repaso por aquellos seis referidos a la



gestión y monitorización de la interacción arroja unas áreas de interés similares a las descritas en las *Competencias...*, a saber, uso eficiente de diferentes dinámicas de trabajo y agrupamientos, manejo eficaz del discurso pedagógico, seguimiento adecuado de la actuación de los estudiantes y provisión de retroalimentación adecuada, y gestión del trabajo grupal.

Con el fin de que el presente artículo sirva de referencia para los docentes en formación o en ejercicio, así como para los formadores de profesores, todos estos saberes y competencias mencionados hasta ahora se articularán alrededor de los *SIETE RETOS* que los asistentes a nuestros cursos de formación siempre numeran como más importantes en relación con la dinamización del aula, cada uno de ellos abordado en los epígrafes que siguen, de manera que el lector puede dirigirse al apartado en el que se trate alguna de las dificultades que normalmente experimenta en sus clases. Nuestra intención es sintetizar, para cada uno de ellos, algunas de las principales intervenciones docentes, pero la extensión del presente artículo nos restringe a la hora de poder tratarlos con la exhaustividad que todos pueden recibir. Sí creemos, no obstante, que daremos algunas de las claves para que los profesores en formación puedan familiarizarse con el problema y su solución, así como algunas ideas que puedan servir de acicate para que los docentes con experiencia se replanteen algunas de sus prácticas docentes. Estos siete temas son:

1. *La interdependencia negativa (o no interdependencia) y falta de responsabilidad individual*, es decir, la posibilidad de que las dinámicas de aula centradas en el trabajo cooperativo permitan a determinados estudiantes no colaborar o a no asumir su parte individual en el desarrollo de las tareas.
2. *La evaluación grupal*, puesto que en los contextos docentes en los que las dinámicas de trabajo centradas en la colaboración forman parte de la evaluación formativa y/o sumativa de los estudiantes, el docente puede enfrentarse a situaciones en las que le sea dificultoso asignar una nota o proporcionar una retroalimentación que sea justa.
3. *El abuso de la LI* durante la interacción entre los estudiantes, lo cual puede hacer que los estudiantes se desvíen del objetivo primario de practicar en la lengua que están aprendiendo y que la interacción no fluya de la manera más satisfactoria.
4. *Los papeles (o roles) negativos* que pueden entorpecer el buen desarrollo de las dinámicas de trabajo, en especial si promueven actitudes o comportamientos que obstaculicen la cooperación y el entendimiento entre los estudiantes.
5. *Factores afectivos* como la timidez, el miedo a la exposición pública, la inhibición, etc., siempre presentes en el aula, pero que pueden verse potenciados por las dinámicas de trabajo que hacen más protagonista al estudiante.
6. *La ausencia de destrezas sociales* adecuadas para la cooperación en el aula de idiomas, como pueden ser el respeto mutuo, la tolerancia a opiniones o visiones de la realidad diferentes a la propia, la falta de empatía, etc. Aunque este problema afecta a todos los contextos de enseñanza, en el aprendizaje de idiomas en grupo puede ser de especial relevancia, puesto que los estudiantes han de colaborar



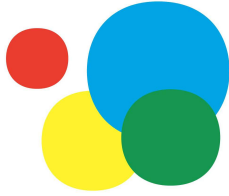
mediante un instrumento de comunicación en desarrollo que puede hacer que se produzcan mayores malentendidos.

7. *La gestión del aula* propiamente dicha, con los retos que pueden implicar el espacio físico, el mobiliario, el ruido, una territorialidad demasiado marcada, etc.

El lector tal vez se plantee en este momento que algunos de estos retos en la dinamización del aula son compartidos por la enseñanza de otras materias u otros contextos de enseñanza no académicos. De igual manera, algún profesor de idiomas que lea el listado anterior puede pensar que el ingente trabajo que ya de por sí genera la enseñanza y evaluación de una lengua extranjera haga un tanto idealista el intentar abordar todas las cuestiones señaladas. Ante estas posibles apreciaciones escépticas, en parte bien fundadas, solamente podemos esgrimir un argumento que creemos, sin embargo, que es lo suficientemente sólido para que todos nos convenzamos de la importancia (y el valor práctico) de tratar la dinamización de nuestras clases desde todos estos ángulos: los profesores de idiomas tenemos la gran ventaja de que el objetivo de nuestra enseñanza es al mismo tiempo un instrumento de comunicación, por lo que gran parte del trabajo que puede implicar solucionar problemas relacionados con la gestión del aula, el tratamiento de papeles negativos, la falta de destrezas sociales, etc. puede hacerse desde el prisma de la práctica lingüística, con lo que estaremos logrando un doble objetivo con la misma intervención docente. Por otra parte, no debemos olvidar que, como educadores que también somos, debemos abordar la formación del alumnado desde todas las perspectivas, y su desarrollo personal como ser social capaz de involucrarse en dinámicas de trabajo que implican la colaboración puede ser igual de importante que conseguir un mayor nivel de competencia comunicativa como usuario de la lengua en cuestión.

1. La interdependencia negativa y la responsabilidad individual

Los dos conceptos, interdependencia y responsabilidad individual, están muy relacionados, puesto que ambos describen una misma realidad: los miembros del grupo no logran que este consiga desarrollar al máximo su potencialidad mediante sus aportaciones individuales. La interdependencia negativa (en la que el éxito de cada individuo entra en conflicto con el de los otros miembros) o la ausencia de interdependencia (en la que no hay ninguna correlación entre el éxito de los individuos), ambas estudiadas por los hermanos Johnson (véase, por ejemplo, Johnson y Johnson, 1999) se corresponden, en parte, con la falta de responsabilidad individual dentro del trabajo en grupo, que es la que consigue que el trabajo cooperativo resultante de la interacción grupal alcance sus objetivos plenos. Uno de los problemas a los que se enfrentan los profesores de ELE que quieren dinamizar sus clases mediante dinámicas de clase que implican la colaboración de los estudiantes es que algunos de ellos no asumen la responsabilidad individual necesaria para que el resultado común sea el óptimo. Algunas de las actitudes descritas por los profesores son: el estudiante aprovecha el trabajo en grupo para que sus compañeros realicen toda la carga de trabajo, el estudiante decide no colaborar con sus compañeros, el estudiante opta por competir contra sus compañeros para obtener un mejor resultado, etc.

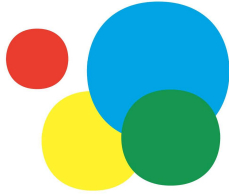


Por lo tanto, además de unos materiales adecuados para el trabajo colaborativo, unas instrucciones claras antes de que los estudiantes empiecen a trabajar o la supervisión del trabajo mediante una retroalimentación apropiada, los profesores deben poseer una batería de estrategias y técnicas docentes que les permitan minimizar la posibilidad de que dichas conductas traben las dinámicas de trabajo. Por citar un par de ellas, los profesores pueden optar técnicas tan conocidas como la de *Jigsaw* (o “rompecabezas”; para una referencia actualizada, véase Aronson, 2011) o la de *Numbered Heads Together* (o “cabezas numeradas”; Kagan, 1994). A modo de ejemplo, en una tarea en la que los estudiantes deban apropiarse de la información de un determinado texto para poder realizar una tarea posterior, el profesor puede dividir dicha información para que cada estudiante reciba solamente una parte y deba interactuar con sus compañeros con el fin de poder obtener aquella en la que se han especializado ellos (*jigsaw* o grupos de expertos). Por otro lado, si la tarea consistía en consensuar una decisión dentro del grupo, el profesor puede elegir a los portavoces de los grupos diciendo al azar un número o una letra después de que los estudiantes se hayan adjudicado los números o letras posibles (por ejemplo, del 1 al 5 o de la A a la E si los grupos de trabajo eran de cinco miembros; *Numbered Heads Together*). De esta manera, los estudiantes perciben que su aportación al trabajo colaborativo es siempre necesaria, puesto que pueden verse en la tesitura de tener que desempeñar este papel en cualquier momento. En la clase de idiomas podemos, además, darle a esta técnica un enfoque de práctica lingüística o de reciclaje de contenidos vistos con anterioridad en el curso si el profesor, en lugar de pedir que los estudiantes se asignen los posibles números o letras, da la instrucción de que los miembros de cada grupo interactúen para saber quién nació en un fecha más próxima a la del profesor o desayunó algo más parecido a lo que el profesor desayunó, por poner un par de ejemplos.

2. La evaluación grupal

Sin duda, la asimetría en la contribución individual durante las dinámicas de trabajo cooperativas puede dar lugar a conflictos entre los estudiantes o entre los estudiantes y el profesor, por posibles situaciones de injusticia en la que determinados estudiantes vean mermados sus resultados académicos por culpa de un trabajo pobre por parte de sus compañeros o que estos últimos se vean recompensados por un trabajo no realizado. Si bien esta cuestión es más peliaguda si nos centramos en el caso de la asignación de notas, que en algunos casos pueden repercutir en el futuro de nuestros estudiantes, es cierto que también puede ser algo problemático durante los procesos de formación formativa en los que el profesor simplemente quiere realizar un seguimiento adecuado de la evolución de sus estudiantes o hacerles conscientes de su progreso.

En nuestra opinión es necesario que el profesor sea sistemático a la hora de llevar a cabo los procesos de evaluación grupal, de manera que durante el curso, y no solamente en aquellas tareas que sean consideradas parte del conjunto de notas del curso, utilice técnicas de adjudicación de nota o de proporción de retroalimentación que cubran tanto el resultado obtenido por el trabajo en grupo como la aportación individual de los miembros del mismo. Así, después de que el grupo complete la tarea asignada y comparta con la asamblea los resultados, (momento en el que el profesor puede asignar una nota global al grupo), cada miembro del grupo puede



responder a un pequeño cuestionario en el que el profesor haya incluido algunas preguntas relacionadas con el proceso de trabajo en sí. Estas preguntas, si son respondidas en la lengua que se está aprendiendo, pueden constituir un buen ejercicio de práctica lingüística en sí mismas. Nuestra recomendación es que estas preguntas no versen principalmente sobre el trabajo realizado por el grupo, sino más bien sobre otras cuestiones que ayuden al profesor a cerciorarse de que el estudiante ha participado activamente en la resolución de la tarea. Por ejemplo, el profesor puede preguntar acerca de los materiales manejados por el grupo (formato, contenido, etc.) o puede pedir que el estudiante transmita algunas de las aportaciones realizadas por otros miembros del grupo durante el trabajo cooperativo. A continuación se presenta un ejemplo para estudiantes de nivel A2:

TAREA: Vamos a hacer la fiesta de fin de curso para la clase. En grupos, escoged de los siguientes folletos los productos que podemos comprar con nuestro presupuesto, 150€. Hay que comprar comida, bebida y cosas para decorar la clase.

NOTA DE GRUPO: _____

NOTA INDIVIDUAL: _____

-¿Qué folletos ha usado el grupo?

-Escribe un producto que alguien ha dicho y no está en la lista. Explica por qué.

-Di otro producto de los folletos que te gustaría incluir y explica por qué.

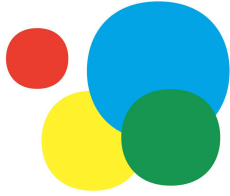
-Escribe el nombre de tres productos de los folletos que cuestan más de 20 euros.



3. El abuso de la L1.

Las dinámicas centradas en la interacción entre estudiantes pueden hacer que los estudiantes se desvíen del uso de la lengua que están aprendiendo y recurran a su L1 (o aquella lengua que compartan diferente a la lengua de estudio; de ahí que este no sea solamente un problema con grupos de estudiantes monolingües) con el fin de solventar los problemas de comunicación. Si bien es cierto que esto se debe a diversas causas, creemos que la falta de recursos lingüísticos necesarios para gestionar la interacción (tales como los necesarios para introducir un comentario, pedir clarificación concreta y parcial, involucrar al interlocutor, etc.) es una de las que más frecuentemente hemos observado entre nuestros estudiantes. Los profesores, preocupados al máximo por que sus estudiantes pongan en práctica los elementos funcionales, formales, léxicos, etc. implicados en la tarea en sí, olvidan que igual de importantes son la gestión de la comunicación y la negociación de significado, así como los recursos lingüísticos necesarios para poder llevar a cabo estos dos procesos.

Por lo tanto, los profesores deberían recuperar la práctica costumbre de inundar las paredes del aula y los materiales de aprendizaje con enunciados relacionados con la gestión de la interacción (del tipo “¿Cómo se dice _____ en español?”) más allá de los primeros días de aprendizaje con grupos de nivel A1 y proporcionar a los estudiantes de cualquier nivel los exponentes necesarios para realizar todas las funciones comunicativas anteriormente mencionadas. Es más, el profesor puede intentar hacer partícipes a los estudiantes de la

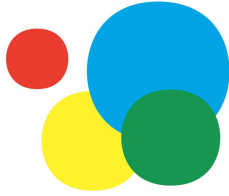


recopilación de estos recursos lingüísticos. Así, si el grupo de estudiantes es monolingüe o comparte una lengua (Atkinson, 1993), durante el trabajo cooperativo el profesor puede dar permiso para que los estudiantes recurran a esa L1 o lengua compartida en caso de necesitar algún recurso lingüístico para reaccionar, comentar, involucrar, refutar, alabar, etc., asignando a algún estudiante dentro del grupo el papel de “Detective lingüístico”, quien debe llevar un registro de los recursos lingüísticos empleados por sus compañeros. Después del trabajo cooperativo, el profesor puede recopilar y traducir con los estudiantes estos recursos con el fin de elaborar una lista que los estudiantes, en la siguiente ocasión en que se realice una actividad interactiva, pueden consultar con el fin de reducir el uso de la L1. De esta manera, además, conseguimos involucrar a los estudiantes en la selección de los recursos lingüísticos manejados en clase durante las dinámicas de trabajo cooperativas y, por lo tanto, incrementaremos su motivación, puesto que uno de los pilares básicos de la motivación dentro del aula de idiomas es que los estudiantes relacionen los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus necesidades, motivaciones, intereses, etc. Y opinamos que personalizar el lenguaje de clase o los recursos lingüísticos más frecuentemente implicados en las interacciones entre los estudiantes es una buena manera de conseguirlo.

4. Los papeles negativos.

Aunque la aparición de papeles o roles negativos que pueden entorpecer las dinámicas de trabajo no es un fenómeno exclusivo de la enseñanza de idiomas, es cierto que en este contexto de enseñanza los profesores deben prestar especial atención y realizar un tratamiento metodológico adecuado que combine la formación en las destrezas colaborativas con la instrucción en la lengua objeto de estudio. Una de las recomendaciones clave para luchar contra los papeles negativos es intentar neutralizarlos con los papeles positivos correspondientes. Así, a un “mal líder” que acapara el tiempo y el espacio de los demás miembros del grupo y no tiene en cuenta las aportaciones de otros miembros, el profesor puede asignarle el papel de “moderador” para que gestione las intervenciones de todos los miembros del grupo o el de “animador” para que intente alabar en la medida de lo posible las aportaciones de otros. De igual manera, a un estudiante “distractor” que hace que el grupo se desvíe de la tarea con comentarios acerca de otras cuestiones el profesor puede asignarle el papel de “secretario”, lo cual puede conseguir que la atención de dicho estudiante se centre y no pueda dedicar tanto tiempo a esa conducta distractora. Los papeles positivos utilizados de esta manera implican la asignación por parte del profesor, pero este también puede observar cuáles son los papeles positivos que se dan de forma espontánea, dejar que los estudiantes los asuman libremente y fomentar su aparición mediante el comentario explícito sobre los mismos.

En este aspecto de la dinamización de la clase se hace también necesario que el profesor de idiomas realice una preparación adecuada de sus estudiantes respecto a los papeles que se pretende que realicen, puesto que tal vez los estudiantes no estén familiarizados con las tareas o funciones que implica determinado papel o no posean los recursos lingüísticos adecuados para poder desempeñarlo, aunque sí los posean en su L1. Por todo ello, es necesario que los profesores tengan preparadas tarjetas adaptadas a diferentes niveles de competencia lingüística en las que se describa brevemente en qué consiste cada papel y se proporcione una breve lista de recursos



lingüísticos necesarios para llevarlo a cabo. Este listado no debe ser demasiado largo con el fin de no saturar la atención del estudiante. A continuación se proporciona como ejemplo la tarjeta que un “animador” de nivel B1 podría recibir:

En la próxima tarea eres **el/la animador/a**.

Como tal tienes que asegurarte de que todas las contribuciones durante el trabajo en grupo son apreciadas, de que nadie se sienta desplazado y de motivar a los demás haciendo comentarios positivos.

Para ello puedes usar:

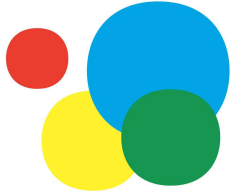
- *Eso que dices está muy bien.*
- *Yo creo que todo lo que hemos expuesto/comentado es genial.*
- *Lo que has dicho es estupendo, ¿por qué no añades algo más?*
- *Este grupo funciona muy bien, ¡es verdad.*
- *¿Qué os parece lo que has dicho _____?*

5. Factores afectivos.

La dinámica del aula también se puede ver afectada por determinados factores afectivos, tanto en un nivel grupal (como los derivados de la falta de conocimiento mutuo, cohesión o normas/objetivos de los miembros del mismo) como en un nivel más individual (debidos principalmente al miedo a la exposición pública que implican determinadas dinámicas de trabajo: timidez, la inhibición, etc.).

Respecto a la primera dimensión del problema, es conveniente que el profesor intente integrar las actividades de conocimiento mutuo a lo largo de toda la vida del grupo. Para ello, son varias las estrategias docentes que se pueden seguir: se pueden adaptar las actividades de conocimiento mutuo a diferentes momentos de la secuencia o plan de clase (como comienzo de la sesión, como transición entre dos actividades o como cierre de la sesión); también se pueden utilizar como fuente de información para las muestras de lengua que sirvan de punto de partida de determinadas actividades de reflexión y/o práctica; incluso se pueden crear actividades de conocimiento mutuo para la última fase de la vida del grupo, aquella en la que muchas veces olvidamos hacer que los estudiantes reflexionen sobre lo que les ha aportado la experiencia grupal, preocupados por evaluar el aprovechamiento de los estudiantes. se pueden encontrar abundantes ejemplos al respecto en las obras de Hadfield, 1992, o Dörnyei y Murphey, 2003.

Por otra parte, el tratamiento de aquellos factores individuales que entorpezcan la dinámica de clase por el miedo a la exposición pública se puede realizar mediante técnicas de gestión de la interacción profesor-asamblea o la interacción de estudiantes en asamblea. Uno de los mayores miedos de los profesores de idiomas en formación o principiantes es el silencio de los estudiantes tras realizar una pregunta a la asamblea. Aunque es conveniente



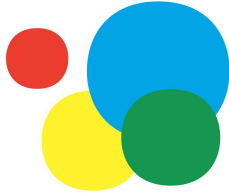
recordar que este silencio debe respetarse con el tiempo de espera adecuado, también se puede conseguir que se reduzca poniendo en práctica técnicas de gestión de la interacción profesor-asamblea, por ejemplo, la técnica de *Think-Pair-Share* o “piensa, en pareja, en asamblea” (de Kagan, nuestra traducción). Basta con que el profesor lance la pregunta a la asamblea y haga el gesto correspondiente de “pensar la respuesta individualmente”, seguido tras unos segundos del gesto de “responder la pregunta en parejas”. A continuación, el profesor vuelve a realizar la misma pregunta a la asamblea y hace el gesto de “compartir todos juntos”. El número de respuestas obtenidas aumenta considerablemente con este tipo de técnicas, puesto que los estudiantes han tenido la posibilidad de meditar y ensayar la respuesta antes de exponerla a toda la asamblea.

En cuanto a la interacción de estudiantes en asamblea, es posible que el realizarla de manera libre y sin ningún tipo de articulación por parte del profesor conlleve el peligro de que no todos los estudiantes se sientan con el valor de intervenir por el miedo a sentirse juzgados o evaluados por decir algo de lo que no están del todo seguros. Así, si se trata de realizar una tarea de práctica en la que se debe tomar alguna decisión, proponer la tarea directamente a la asamblea y esperar que todos los estudiantes aporten sus argumentos sobre cuál sería la mejor decisión puede chocar con una realidad completamente opuesta, la de que solamente algunos estudiantes aporten ideas, ya sea *motu proprio* o por la mediación del profesor. Por lo tanto, técnicas como la “Bola de nieve”, en la que el estudiante primero piensa individualmente, luego discute en parejas, luego en grupos de cuatro, etc. pueden ser muy útiles, puesto que refuerzan la autopercepción del estudiante, ya que este puede ensayar (y hacer entender) lo que quiere expresar con sus compañeros varias veces antes de exponerse a la asamblea.

En ambos casos, podemos ver cómo con sencillas técnicas de gestión de la interacción el profesor facilita la dinámica del aula sin que para ello deba invertir mucho tiempo en la creación de materiales ni la planificación de la sesión de clase, por lo que, incidimos, la formación del profesorado en dichas técnicas resulta extremadamente útil.

6. Las destrezas sociales.

El trabajo cooperativo y las dinámicas grupales son, sin duda, un buen contexto en el que inculcar en nuestros estudiantes las destrezas sociales necesarias para colaborar con otras personas en la consecución de un objetivo, puesto que la enseñanza de idiomas debe trascender lo meramente lingüístico y formar al estudiante en una dimensión mucho más amplia, como ciudadano y ser social (se puede consultar un análisis bastante completo de lo que el trabajo cooperativo puede aportar a la enseñanza de idiomas en McCafferty *et al.*, 2006). En numerosas ocasiones el reto al que se debe enfrentar el profesor es el de evitar que determinadas conductas derivadas de la ausencia de estas destrezas sociales enturbie el trabajo grupal de sus estudiantes si, por ejemplo, unas posturas demasiado encontradas en un debate enfrentado han provocado que determinados algunos estudiantes sientan recelo y no quieran volver a colaborar con sus compañeros, o que una parte de los estudiantes no permita participar al resto por sentirse los verdaderos protagonistas de lo que debe ocurrir en el aula.

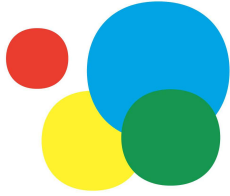


Son muchas las maneras en que el profesor de ELE puede abordar estas cuestiones, desde las más intrusivas que pueden llevarle a hablar con los estudiantes implicados y tratarlas directamente con ellos, hasta otras afectivamente menos bruscas como pueden ser analizar los problemas y buscar soluciones mediante dinámicas grupales aplicadas a la clase de idiomas (“Lluvia de ideas”, “Toma consensuada de decisiones”, etc.)

Sin embargo, la autoevaluación (individual y grupal) del funcionamiento del grupo como toma de conciencia de los problemas grupales se revela como una forma mucho menos intrusiva y hace que sea el propio estudiante o grupo el protagonista en la búsqueda de soluciones. Además, si se realiza en la lengua que se está estudiando, este tipo de intervención docente implica la práctica lingüística. Así ocurre si seguimos procedimientos como la evaluación de la dinámica de trabajo tras tareas cooperativas mediante cuestionarios (véase Hadfield, 1992) o abriendo los canales de comunicación con el conjunto de la clase de manera anónima mediante un buzón de clase, foro de comentarios en una plataforma de aprendizaje virtual o un tablón de anuncios creado en línea.

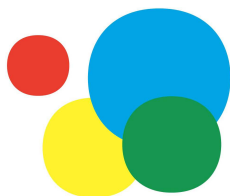
7. Gestión del aula.

El último de los retos, pero no por ello menos importante, es el que tiene que ver con la gestión de los recursos físicos y la formación de los núcleos de interacción (parejas, grupos, etc.). La dinamización de la clase de ELE mediante dinámicas de trabajo que implican levantarse y circular por el aula puede provocar, por ejemplo, problemas de espacio (si los asientos no son movibles, no hay espacio suficiente para circular entre ellos o simplemente tenemos demasiados estudiantes en el aula) o de ruido, puesto que los momentos de interacción se multiplican (¡eso es lo que buscamos!) y esto puede provocar la molestia de otras aulas colindantes o, dentro del mismo aula, que los grupos se molesten entre ellos. Al igual que con los problemas tratados en los apartados anteriores, los profesores de ELE deben poseer estrategias y técnicas que les permitan manejar estas situaciones de manera efectiva, como la de crear una “zona de interacción” o asignar los papeles de “responsable del orden” o “enlace con el profesor”. Mediante la primera técnica, si el aula no permite que todos los estudiantes se levanten y circulen interaccionando entre ellos, realicen alguna tarea aprovechando el espacio del aula (paredes, pizarra, suelo, etc.) o que se reagrupen rápidamente en nuevos grupos, el profesor puede crear una “zona de interacción”, que puede ocupar una parte del espacio del aula y dentro de la cual la actividad se realiza con el movimiento necesario, mientras que en la otra zona del aula los estudiantes pueden resolver la misma actividad pero adaptada a la interacción en parejas o pequeños grupos sin movimiento, además de observar lo que ocurre entre los compañeros que se encuentran dentro de la zona de interacción. Huelga decir que los estudiantes deben ir rotando por esta zona de interacción durante las diferentes sesiones de clase de manera que todos tengan la oportunidad de realizar las dinámicas de trabajo en movimiento de vez en cuando. Por otra parte, la gestión del ruido no debe ser competencia exclusiva del profesor y este puede asignar dentro de los grupos de trabajo el papel de “responsable del orden”, quien se encarga de controlar que su propio grupo no moleste con su volumen a los otros grupos, o de “enlace con el profesor”, quien es el único miembro del grupo que se puede levantar durante el trabajo cooperativo para preguntar algo al profesor o a los miembros de otros grupos.



Por otra parte, en la clase de idiomas puede surgir una territorialidad demasiado marcada entre los estudiantes. La territorialidad, es decir, la preferencia por parte de los estudiantes de trabajar en determinada zona del aula y con determinados compañeros, no es negativa en sí misma y, de hecho, puede ser potenciada por el profesor al principio del curso, puesto que ayuda a que los estudiantes se sientan más cómodos y afectivamente menos intimidados. Sin embargo, si esta territorialidad se mantiene a lo largo de la vida del grupo, los estudiantes pueden enfrentarse a dos problemas principales: primero, perderse la oportunidad de interactuar con otros compañeros que les van a ofrecer otras visiones del mundo o, simplemente, enriquecerlos con sus comentarios u opiniones nuevas; segundo, si los estudiantes realizan siempre las actividades de práctica lingüística con los mismos compañeros, pueden desarrollar un repertorio de estrategias comunicativas y compensatorias consensuadas y válidas entre ellos que les permitan comunicarse de manera efectiva, pero que no funcionarían con otros, puesto que se produciría algún fallo en la comunicación. Por lo tanto, es conveniente que estos estudiantes lleven a cabo interacciones con otros compañeros y puedan poner a prueba dichas estrategias. Para ello, los profesores deben utilizar diferentes técnicas de agrupación, desde aquellas que organizan a los estudiantes de forma rápida y/o al azar (p.ej. “realiza la siguiente actividad con tu compañero de la derecha” o “formad grupos de cuatro según el tipo de calzado que llevéis”) hasta otras que pueden conllevar la formación de parejas o grupos con cierta cohesión (p.ej. “ve a la parte de la clase donde esté tu color favorito de los cinco que ha colgado el profesor”) o que impliquen la práctica lingüística, lo cual supone una excelente oportunidad para reciclar contenidos vistos previamente en el curso (p.ej. “busca por la clase a alguien que haya desayunado algo similar a ti esta mañana para realizar la siguiente actividad en parejas” o “formad grupos de tres según vuestras aficiones de fin de semana”).

Para concluir, queremos incidir en la idea que promovió la ponencia-taller y las reflexiones volcadas en el presente artículo: está claro que la formación de profesores de ELE debe cubrir todas las facetas presentes en la práctica docente, pero es necesario que se preste especial atención a aquellas que están relacionadas con la dimensión grupal y la dinamización de clase. Esto es así porque si queremos que las clases que imparten los profesores se sitúen dentro de un enfoque comunicativo y centrado en la acción que haga al estudiante protagonista de la gestión y la resolución de tareas mediante el desarrollo de sus competencias, qué duda cabe que sin una batería apropiada de técnicas y estrategias que permita a dichos profesionales gestionar todo lo que ocurre en el aula y entre los miembros de la misma, todos los esfuerzos de planificación, preparación, seguimiento, etc. pueden caer en saco roto o pueden quedarse en la mera formulación de unos principios metodológicos que más tarde no se correspondan con la realidad de su práctica docente. Con este fin hemos querido esbozar en este artículo algunas de las posibles líneas de actuación, animando al lector a que realice una revisión crítica de las mismas, se sienta estimulado a indagar más sobre el tema y pueda mejorar, en la medida de lo posible, sus clases de ELE. Si esto es así, nos sentiremos más que satisfechos.



BIBLIOGRAFÍA.

- AEQUALS, A *Profiling Grid for Language Teachers*. [En línea] http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals2011/documents/EAQUALS_Profiling_Grid_for_Language_Teachers_v_0_30.pdf (10/09/13).
- ARONSON, Elliot y Shelly PATNOE (2011): *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*, Londres: Pinter & Martin. (Más información disponible en la web <http://www.jigsaw.org/>).
- ATKINSON, David (1993): *Teaching monolingual classes*, Londres: Longman.
- DÖRNEY, Zoltán y Angie MALDEREZ (2000): «El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras», en Jane ARNOLD (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Zoltán y Tim, MURPHEY (2003): *Group Dynamics in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HADFIELD, Jill (1992): *Classroom Dynamics*, Oxford: Oxford University Press.
- INSTITUTO CERVANTES, (2012): *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf (10/09/13).
- JOHNSON, David, Roger JOHNSON y Edithe HOLUBEC (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós.
- KAGAN, Spencer (1994): *Cooperative learning*, San Clemente: Kagan Publishing.
- McCAFFERTY, Steven, George JACOBS y Ana DASILVA (Ed.) (2006): *Cooperative Learning and Second Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ, Adolfo (2006): «La química y el aula de E/LE: dinámica de grupos y la atención a la dimensión social del aula de idiomas», en *Didáctica del español como lengua extranjera/6. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua*, Madrid: Fundación Actilibre. (Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanchez.pdf)
- SÁNCHEZ, Adolfo (2012): «The Promotion of Interaction through Group Dynamics and Cooperative Learning», en Guada RUIZ (Ed.), *Methodological Developments of Teaching of Spanish as a Foreign Language*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.



LA ESCRITURA COMO TERAPIA EN EL BAGAJE MULTICULTURAL DE EMIGRANTES E INMIGRANTES

Dolores Soler-Espiauba.

Formadora de Profesores de E/LE y Escritora

Los árboles tienen raíces. Los seres humanos tienen pies. (George Steiner)

0. Introducción.

Desde que el mundo es mundo y desde que el ser humano pisa el planeta Tierra, desde la Odisea hasta Rayuela, pasando por El Cantar de Mío Cid, y desde los elefantes de Aníbal hasta los Tours Operators, pasando por los cayucos y las pateras, su historia ha sido la historia de las migraciones, de los desplazamientos, de un incesante ir y venir, buscando el agua de los ríos, la clemencia de otros climas, un trabajo digno y el porvenir de los hijos, o huyendo de la guerra y de la opresión. De todo este trasiego nació el mestizaje, seña de identidad tan característica de nuestra época, incluso en una España largos años monocultural y monolítica.

Como elemento muy presente en este mestizaje, me ha parecido digno de interés el análisis de la producción literaria por parte de individuos en situación de migración, sobre todo en la migración obligada por circunstancias adversas. Salta a la vista que el tema es de una enorme amplitud, tanto en el tiempo como en el espacio, por lo cual me limitaré a dos períodos muy concretos:

1. La Emigración española en la segunda mitad del s.XX
2. La Inmigración hacia España a partir de las décadas 70/80 del s.XX

Los autores analizados pertenecen a 3 categorías:

- Escritores emigrantes de lengua española.
- Escritores consagrados, que han escrito sobre la Emigración.
- Escritores inmigrantes de diversas culturas.

PRIMERA PARTE

Este trabajo de investigación está particularmente enfocado a las clases de literatura y cultura dentro de la enseñanza del español como segunda lengua en grupos avanzados. A lo largo de mi experiencia como docente en grupos multiculturales de adultos he podido observar el interés que siempre despierta el tema del *extrañamiento*, de la *otredad* y de la *pérdida de raíces*. Y el hecho de que muchos participantes en estos grupos hayan vivido o estén viviendo la experiencia de la expatriación, conduce a su identificación con ciertos textos, aportando intercambios interesantes, tanto humanos como didácticos.



Si he escogido la palabra *terapia* para mi título es porque en la gran mayoría de los casos el migrante escribe desde una situación dolorosa y traumática, y desde un sentimiento de pérdida, que podríamos calificar de *patología*. Síntomas y causas de la misma son:

- La angustia de partir
- Los peligros del viaje
- La inseguridad y la precariedad
- El desarraigo
- La pérdida de identidad
- La nostalgia, causa de una excesiva idealización de lo perdido
- La difícil relación con el idioma (el propio y el adquirido)
- La frecuente clandestinidad
- La amenaza de una repatriación

No deja de ser significativo que el primer texto épico que se conserva de la lengua española sea un canto de destierro:

De los sos ojos tan fuertemiente llorando

Tornaba la cabeça y estávalos catando

Vio puertas abiertas y ucos sin cañados

Alcándaras vazias, sin pieles e sin mantos

Cantar de Mio Çid (1195-1207)

Pues bien, a lo largo de los siglos seguiremos encontrando en la literatura de la emigración y del exilio este volver los ojos atrás. Siglos más tarde, las alforjas de aquellos caballeros que partían al exilio han sido remplazadas, por el símbolo más característico de la emigración, el objeto mil veces fotografiado, cantado, versificado y pintado: La maleta.

La canta así el poeta canario Pedro Lezcano (1920.2002):

La maleta

Yo tengo preparada la maleta.

Una maleta grande

de madera.

La que mi abuelo se llevó a La Habana,

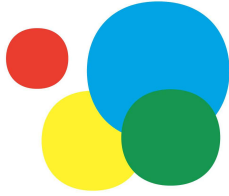
mi padre a Venezuela.

La tengo preparada: cuatro fotos,

una escudilla blanca, una batea,

un libro de Galdós y una camisa

casi nueva...



*La tengo ya cerrada y, rodeándola,
un hilo de pitera.
Ha servido de todo: como banco
de viajar en cubierta,
y como mesa y, si me apuran mucho,
como ataúd me han de enterrar en ella.*

Cada vez puede hablarse menos de culturas puras, ya que todos nosotros somos el resultado de una estratificación continua de residuos culturales y que nuestras identidades ya no son tan evidentes como las que el escritor libanés Amin Maaluf califica de *identidades asesinas*, porque aprisionan a los individuos en una nación, una religión, una lengua, una etnia, un pensamiento único. Añade Maaluf que “La identidad no se nos otorga una vez para siempre, se construye y se transforma a todo lo largo de una existencia”. Sin embargo, estas identidades “asesinas”, esta concepción tribal de la vida, nos instalan entre *los nuestros* y nos alejan de *los demás*, que se convierten, frecuentemente, en una amenaza.

El escritor Andrés Neuman, argentino de nacimiento y granadino de residencia, afirmaba en una entrevista (El País, 24.03.09, “*La idea de frontera como lugar de residencia*”), a propósito de su identidad:

“Soy argentino porque nací en Argentina y mis padres y abuelos eran argentinos. Soy español porque estudié la secundaria aquí, porque me desvirgué aquí, porque tuve mi primer trabajo aquí y porque publiqué todos mis libros aquí. Soy un híbrido, lo que no es nada malo”

Y comentaba el entrevistador: “Al hablar con los periodistas convocados en su ciudad natal, con motivo del Premio Alfaguara 2009, Andrés Neuman cambió el acento granadino por el porteño y el tuteo por el voseo, para recordar que en España lo toman por latinoamericano y en Latinoamérica por español”. Y concluía afirmando: *Estoy en posesión de dos nacionalidades y de dos extranjerías*. Les presentaré ahora unas breves reflexiones sobre el hecho migratorio.

1. El hecho migratorio

“Emigrar es desaparecer para después renacer. Inmigrar es renacer para no desaparecer nunca más” (J. Goytisolo y Sami Naïr, 2001, *El peaje de la vida*). “Para impedir que nos vayamos, tendrían que quitar el mar” (Inmigrante senegalés anónimo. TVE. Octubre 2006). “Subid la valla hasta el cielo y la saltaré” (clandestino maliense en el umbral de Melilla)

2. Una mirada al pasado

Si observamos nuestro país vecino del Sur, Marruecos, en la primera mitad del siglo XX estaba lleno de españoles (*petits espagnols*) que iban a ganarse el pan a la orilla Sur del Estrecho, porque la vida, a este otro lado, daba pocas alegrías, pero se les consideraba “colonos”. Y en Argelia, aunque no hubo “Protectorado



español", como en Marruecos, sucedió, un poco antes, exactamente lo mismo. Ciudades como Orán están marcadas por la impronta de una inmigración pobre que dejó personajes tan señeros como el escritor Albert Camus, cuya madre era una española analfabeta que trabajaba en el servicio doméstico.

La mítica ciudad internacional de Tánger, escenario de tantas películas y novelas, albergó a muchos españoles hasta la independencia de Marruecos en 1956, y allí nació la hermosa novela "la vida perra de Juanita Narboni", cuyo autor, Ángel Vázquez, prototipo del escritor maldito (1976), la escribió en el híbrido castellano tangerino llamado *yaquetta*, en el que se integran elementos árabes, hebreos, portugueses, ingleses y franceses, con una base léxica y fonética andaluza.

Ignacio Ramonet, director del semanal «Le monde Diplomatique», escribía en octubre de 2005 (radiochango.com) sobre otro movimiento interesante, a mediados del s.XX, igualmente hacia la orilla sur del Estrecho:

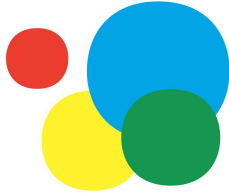
Hace poco, mi amigo Tahar Ben Jelloun, el gran escritor marroquí que vive en Tánger, me contaba que consultando viejos periódicos para la novela que está terminando sobre el tema de la emigración clandestina a través del Estrecho, descubrió que la prensa de Tánger (*La Dépêche marocaine*, y el diario *España*) ya hablaba de las pateras y de los inmigrantes clandestinos a finales de los años 1940 y en los años 1950. Como hoy, la gente (no sólo hombres, sino también mujeres y niños) llegaba a las playas a bordo de peligrosas embarcaciones improvisadas, en estado físico lamentable, hambrientos, huyendo de la miseria, el paro y la represión.

Un sólo detalle cambió desde entonces: aquellos clandestinos no eran ni marroquíes, ni subsaharianos, sino españoles. Andaluces en su mayoría y también ceutíes, que huían de la gran miseria de la posguerra española y de las persecuciones franquistas. Buscaban trabajo y salvación en la entonces muy opulenta ciudad de Tánger, colocada bajo administración internacional". (Fin de cita)

3. Emigración española hacia Europa y zonas más desarrolladas de España

No menos considerable, por ser más próximo, fue el éxodo español de mediados del siglo XX. Si retrocedemos solamente 50 o 60 años en nuestra historia reciente, nos encontramos con una España totalmente definida por su pertenencia a un Sur subdesarrollado, con enormes carencias económicas y sociales, sin hablar de las carencias democráticas. Esta situación provocó en las décadas de los cincuenta, sesenta y primeros setenta, una emigración masiva a áreas desarrolladas de Europa Occidental: Francia, Suiza, Bélgica, Holanda y Alemania, aunque también a zonas desarrolladas de la Península.

De esta inmigración interna desde las regiones rurales del Sur y de Galicia de murcianos, andaluces, extremeños, leoneses, etc., hacia Madrid, Cataluña y País Vasco, nos quedan testimonios muy poderosos en Juan Marsé



(*Últimas tardes con Teresa, El amante bilingüe*) creador del entrañable personaje del Pijoaparte, que lleva sobre sus hombros todo el peso del gentilicio *murciano* a lo largo de su vida de inmigrante, de *xarnego*, en Barcelona. Un xarnego que vive la nostalgia de ser *otro*, pero que reivindica su mestizaje cultural y su bilingüismo.

En una conferencia pronunciada en Bruselas en 2002 (*Amicale de la Pensée Critique*), describía Juan Goytisolo su malestar cuando, residente en Francia en los años 70, se encontraba al atravesar la frontera en dirección a España, con una sociedad absolutamente uniforme, homogénea y monocolor. Narraba su huida a Francia, su terapia para poder vivir en libertad, lejos de la censura franquista, presentándose como un emigrante de lujo que no emigraba para ganarse el pan.

La sensibilidad de Goytisolo por la problemática migratoria se remonta a su juventud en Barcelona y va a constituir el compromiso de toda su vida, ya que “su primer contacto con el Sur fue a través de sus hombres” en los barrios de chabolas. En *Campos de Níjar* y *La Chanca* (1960) la emigración es una presencia constante, y también una quimera constante en cada página: “Cataluña es el paraíso soñado por todos los hombres y mujeres de Almería” (*Campos de Níjar* 1960)

Emigrante privilegiado por su formación intelectual y por sus contactos con las élites parisinas, su exilio fue, según el profesor suizo Marco Kunz, la lógica consecuencia de su anticonformismo:

“París estaba lleno de españoles. Los varones trabajaban en la construcción y en las fábricas; las mujeres servían de asistentas en las familias burguesas: las llamaban entonces, condescendientemente, *conchitas*. Y lo mismo sucedía en Ginebra, Bruselas y las grandes ciudades alemanas”. (*Metáforas de la Migración*. J. Goytisolo, *El País*, 24.09.2004)

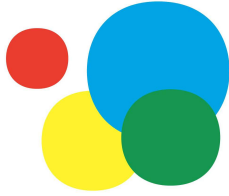
Años después se convertirá en observador privilegiado del fenómeno inverso, la “invasión”, “oleada”, “avalancha” o “marea”, cuyo temor por parte de Europa justifica cada vez más el cierre de las fronteras, y el estrechamiento del Espacio Schengen.

Ambos períodos, cada uno con las herramientas del momento, van a ir reflejándose en la literatura de lengua española: A veces son los propios migrantes quienes describen su experiencia, a veces son autores consagrados quienes unen la ficción a la realidad.

Ambos grupos nos han dejado páginas tan bellas como terribles.

3.1 Huellas literarias de la Emigración española en la 2ª mitad del s.XX

Me centraré especialmente en los temas comunes más recurrentes en este período, que reflejan los síntomas de la *patología* antes citada.



3.1.1 La partida, el viaje, el desarraigo, la angustia ante lo desconocido

Durante un curso que dirigí en la Universidad de verano de la Rábida sobre Literatura de la Emigración, una estudiante de Torredonjimeno (Jaén) me regaló un testimonio de gran valor, “*Torredonjimeno: Una historia de emigrantes*”, publicación de la Junta de Andalucía y del Ayuntamiento de Torredonjimeno, que relata con gran simplicidad el nomadismo anual de familias enteras hacia la vendimia francesa, y que constituye un conmovedor testimonio del sufrimiento, a través de las cartas de padres e hijos que habían quedado separados.

En el extremo opuesto de la Península, el escritor gallego Manuel Rivas, menciona en su relato “La mano del emigrante”, el destino migratorio casi fatal del pueblo gallego con las siguientes palabras: “Cuando de niños nos preguntaban qué queríamos ser de mayores, los ojos iban fugitivos de la cárcel al cementerio. Por fin encontraban la salvación en el viejo faro. Y una voz interior exclamaba: ¡Emigrante!”

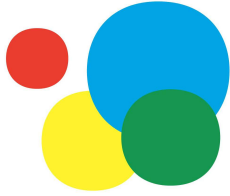
3.1.2 La precariedad es sin duda la causa primera de la emigración española en estos años

La obra teatral *La camisa* (1960) de Lauro Olmo, gallego, hijo y nieto de emigrantes, testimonio estremecedor de una época, obtuvo el Premio Nacional de Teatro en 1963. Eran los tiempos del *realismo social*, cuyos principales representantes fueron Antonio Buero Vallejo, Alfonso Paso, Alfonso Sastre y Luis Martín Santos, y al que pertenecen la mayoría de las obras comentadas por el profesor Rodríguez Richart especialista de este período en Alemania. Se trata de una escritura comprometida y de protesta, cuyo principal objetivo es la búsqueda del cambio sociopolítico. Se habla en *La Camisa* de la emigración como la única esperanza para los humildes habitantes de un suburbio madrileño. Viven miserablemente en chabolas y su única idea es marcharse a Alemania. Juan, el protagonista, busca trabajo, pero no dispone de una camisa decente para presentarse ante sus hipotéticos empleadores. Su mujer le consigue una en El Rastro, pero no tiene cuello. La abuela encuentra un cuello duro que perteneció a su esposo difunto. Pero a pesar de tanto esfuerzo, Juan no consigue trabajo y rasga, borracho, la camisa simbólica e inútil. Paradójicamente, será el único que decida quedarse, porque considera la huída una cobardía. Todos los demás, hasta su mujer, se van de España.

3.1.3 La pérdida de Identidad

Una de las causas primordiales de la pérdida de identidad en la emigración es la pérdida de contacto con la lengua materna y la dificultad de asimilar otra lengua cuando no se está preparado por un bagaje cultural y educacional adecuado. Me voy a permitir contarles una anécdota que viví un día de invierno en Bruselas y que dio título a una de mis novelas cortas, *Los Canardos* (1987):

Estoy inmóvil ante el estanque helado donde los patinadores se deslizan como sombras. Pienso en los Brueghel del Museo del Prado y del Museo de Bruselas: sombras oscuras que se deslizan veloces con las manos atrás. Padres con niños, hermanos, amigos que se persiguen. Un trineo. Luce un sol pálido, como una enorme naranja descolorida, detrás de un grupo de



casas. Hay también un grupo de abedules y varios castaños. Hace algunos inviernos que no había hecho tanto frío, pero el hielo de los estanques forma una espesa capa este año. Parecen felices todos este domingo por la tarde. Yo no. Los patos, asustados por la invasión humana de sus aguas, incomprensiblemente sólidas, se han retirado, deslizándose cómicamente sobre el hielo, a un rincón del estanque, cerca de los abedules. Detrás de mí, una madre inmigrante española llama a su niño: - Mira, hijo, los canardos. Échale pan a los canardos (...) El niño repite: - Qué bonitos, mamá, los canardos. (*Los Canardos*, 1987, p. 57)

A partir de esta anécdota, he calificado este fenómeno, el del inmigrante que empieza a aplicar, deformándolos, términos de otro idioma a conceptos cuyo nombre está olvidando en el suyo, de proceso de "Canardización" (*canardo, canardear, canardismo, canardada, etc.*)

Mi trabajo sobre los años 50/60 debe mucho a la investigación del profesor de la Universidad de Saarbrücken José Rodríguez Richart, pionero en este tema, concretamente en la emigración de españoles hacia Alemania en la segunda mitad del s.XX, al igual que Ángel Lera, uno de los más destacados escritores-emigrantes en Alemania, que habla de este éxodo económico y retrata su "otredad" como *Gastarbeiter* en Alemania con estas palabras:

A lo primero, en el taller yo era la novedad. Y parecía como si tuvieran un juguete. Cuando venía algún pariente, algún sobrino de los dueños, lo primero que les enseñaban era el negro. Me llamaban el negro por el color del pelo y porque debía tener la piel aún tostada por el sol de aquel último verano. Así de exótico les resultaba yo a la gente.

3.1.4 La Nostalgia

Es también una constante, es la idealización de lo perdido, que aparece como entrañable. Y en un grupo que es esencialmente masculino se idealizan obsesivamente la familia, las mujeres, la tierra, la comida, el vino de la tierra, el sexo, y hasta el tabaco.

Leemos en Víctor Canicio, emigrante también en Alemania en estos mismos años:

En la Residencia protestante me daban bocadillos para llevar al taller, pero la comida tampoco me gustaba. Ponían una especie de sopas, cada día de un color y de un sabor, que a mí, la verdad, se me atravesaban. O caldo de ciruela. O de pera. Cosas de ésas" ("Vida de un emigrante español", p.77) "...Allí nos juntábamos a beber unas cervezas y a hablar de putas, que es que no se hablaba casi de otra cosa. Con razón dice el refrán que <el que hambre tiene, con pan sueña> (...) Las alemanas no han sido educadas en la represión sexual que ha habido en España y, con sus compatriotas harán lo que quieran. En cambio, a la que va con un compatriota, ya de por sí la miran mal. (Íbidem, p.76)



Encontramos un buen ejemplo de la nostalgia geográfica, evocada por los topónimos encontrados en la prensa, en la Juan Goytisolo:

Cada mañana, al despertarme, repasaba ansiosamente el periódico. Mis ojos se habían acostumbrado a ver a la primera ojeada y el corazón me latía más aprisa leyendo CÓRDOBA, MADRID, BARCELONA, ASTURIAS. Los días en que la prensa callaba y todo era silencio bajo el cielo gris, una voz rondaba en mi memoria y era la voz de la infancia y de la tierra, el recuerdo de un paisaje con sol, de unos hombres en cólera –imágenes lejanas y casi olvidadas que me obsesionaban desde niño-. (J. Goytisolo, *La Chanca*” (1962)

4. Presencia de la Mujer en la Emigración española

Las mujeres que emigraron a mediados del s. XX no encontraron dificultades para poder trabajar en las fábricas, en el campo, en el pequeño comercio y sobre todo en el servicio doméstico. Y son muchas las que allí se quedaron, después de jubilarse, afectivamente atadas a hijos y nietos que habían hecho su vida en el nuevo país. Muchos y muchas son igualmente víctimas del *síndrome de Ulises*, no encontrando su lugar al regresar a sus orígenes.

En este período se nos presenta a menudo a la mujer dedicada al servicio doméstico y el cine ha producido algunas excelentes películas, como *Las chicas de la sexta planta*, Philippe Le Guay, 2010, cuyas protagonistas son un grupo de españolas que trabajan de criaditas en París, y como la no menos interesante rodada en Suiza por el emigrante español Carlos Franco "Un franco, 14 pesetas"

Los barrios "calientes" de ciudades como Hamburgo o Bruselas también han sido escenario de páginas que reflejan la soledad del emigrante: Dos españoles pasean en los años 60 por el barrio de San Pauli de Hamburgo, y se ven abordados por una prostituta española:

- Os apaño a los dos por quince Marcos cada uno ¿hace? Los hombres sonrieron.
- Oye ¿te llamas Patro?
- Me llamo Gloria ¿por qué?
- No, por nada, es que nos han hablado de una tal Patro... (AM de Lera, *Hemos perdido el sol*, p. 142)

Cerca de la Estación del Norte de Bruselas, donde las prostitutas se exhiben en escaparates iluminados, un emigrante español, vagabundea de noche:

"Andrés no esperó a que (ella) cerrara la cortinilla y siguió deambulando. En la acera de enfrente, un poco más abajo, le sorprendió encontrarse con un nutrido grupo de hombres.



Serían nueve o diez. Se acercó a ellos (...). Se dio cuenta de que todos eran españoles. Se puso directamente en la cola y sintió que le miraban. Enrojeció. Sacó un cigarrillo y le pidió fuego al hombre que silbaba delante de él. –Gracias. Oye ¿Qué hace aquí tanta gente, tan buena está? – Bueno, es que es de Jaén... Y el hombre que silbaba tenía acento andaluz en su mirada triste. Andrés tomó bruscamente conciencia de toda la miseria de aquella noche de Bruselas. (D. Soler-Espiauba, *Hermana Ana ¿qué ves?* 1990, p. 18)

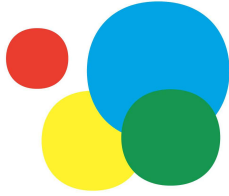
"Mineros, sirvientas y militantes" es el título del interesante trabajo sobre medio siglo de emigración española en Bélgica que realizó Ana Fernández Asperilla, editado por la Fundación 1º de Mayo y el Centro de Documentación de la Emigración Española. Su aportación fotográfica, muy descriptiva, permite integrar visualmente lo que fueron el trabajo, los encuentros, las bodas, las actividades de ocio, y hasta las manifestaciones en la calle de miles de españoles y españolas, asturianos en su mayoría, vinculados al trabajo en las minas, en la construcción y en el servicio doméstico, aunque no todos en situación legal, como se ha afirmado muy frecuentemente:

La emigración clandestina española en Bélgica sigue aumentando de un modo alarmante, ya que un sesenta por ciento al menos de nuestros compatriotas que llegan a este país, viene al margen del Convenio Hispano Belga de Emigración (Informe sobre la Emigración clandestina a Bélgica, 1.01.1964, Francisco Carrilero, Agregado en Bruselas)

Están apareciendo últimamente producciones de la segunda generación, fruto de un exilio tanto político como económico, y escritas frecuentemente en la lengua del país de acogida. Un ejemplo es la escritora Isabelle Alonso, nacida en Francia, cuyos padres se exiliaron a este país durante la dictadura y que describe en francés su infancia de niña inmigrante:

"Mi pasaporte indica claramente mi calidad de ciudadana de la República Francesa, miembro de la Unión Europea. Pero el salvoconducto que llevo en el corazón llora por un paraíso perdido. En este tren que avanza en sentido inverso, descubro millones de compatriotas: Apátridas, cosmopolitas, perseguidos, expulsados, arrancados, desarraigados, emigrados, refugiados, trasplantados, rechazados, asimilados, integrados, digeridos, desaparecidos (...) Camino junto a todos los vencidos de la tierra, y cualquiera que me viera, paseándome por las calles de París (...) no vería en mí más que una pequeña burguesa, un ejemplo estimulante de integración exitosa. (...) Pero yo pertenezco al país de los extranjeros, de los exiliados. Los míos. *Mi país es el exilio*". (Título de su novela. Isabel Alonso, 2006)

¿Y cómo no citar la tierna y desgarrada nostalgia del maestro Benedetti?



5. Otro punto esencial es la difícil relación con el idioma: (Deterioro de la lengua materna y Mestizaje lingüístico)

La relación con el idioma se vuelve más tensa, más dramática, más exigente y absoluta. Y el peligro de *canardización* se hace presente. Aquí una escena de la novela “Hemos perdido el sol” (Ángel M^a de Lera, 1966) nos sitúa en una ciudad alemana y el narrador es un emigrante español, años 60:

Me levantaba y me iba al establo (...) Al principio, yo le daba los buenos días al patrón, pero como siempre me contestaba con un gruñido, decidí emplear el mismo lenguaje, así que las jornadas empezaban con dos gruñidos.(...) Desayunaba solo y vuelta a trabajar. Para el almuerzo y la cena solían gritarme: ¡Español! Y ya sabía lo que tenía que hacer, lavarme e ir a la cocina. Los patronos comían en otra habitación contigua, a veces les oía hablar y a veces reír. Así un día y otro día, tres meses sin cruzar una sola palabra con nadie.

Encontramos situaciones similares, en Víctor Canicio en que el emigrante se encuentra fragilizado por el desconocimiento del idioma.

Los compañeros alemanes, en el taller, cuando podían, se vengaban. Lo más fácil era echarle la culpa al extranjero siempre que se rompía algo. El extranjero no sabía decir: *-Yo no he sido* Y si lo sabía decir, no sabía tampoco explicarlo bien ni aducir razones. Uno estaba indefenso. (“Vida de un emigrante español”, Víctor Canicio, 1979)

6. Y, como última característica, el rechazo de la situación política en el país de origen, así como relaciones conflictivas con el nuevo país. Exclusión y falta de horizontes. Críticas al régimen y a la iglesia católica.

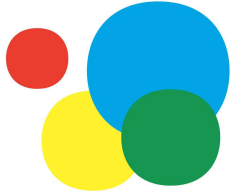
- Este descuento –dijo el intérprete- es para la Iglesia. Es poca cosa.- ¿Cómo que poca cosa? - ¿No son ustedes católicos? - ¿Y qué le importa eso a nadie? Aquí hemos venido a trabajar y no a hacer política (...). - El descuento de religión es para todos. - ¡Atiza! Así, además de los curas de España, tenemos que sostener a los de Alemania ¿eh? Pues vaya plan... (Ángel M^a de Lera, *Hemos perdido el sol*)

SEGUNDA PARTE

1. La emigración masiva hacia España a partir de los ochenta

Comienza en estos años el gran éxodo económico hacia España de ciudadanos ecuatorianos, colombianos, peruanos, bolivianos y dominicanos, entre otros, al que se fueron sumando ciudadanos del Este de Europa y de diversas zonas de África y Asia.

Al igual que al desarrollo español que arrancó en los años sesenta contribuyeron las divisas que enviaban a España los trabajadores españoles, las remesas de los inmigrantes desde Europa y los EEUU se han convertido



en el pilar de algunas economías latinoamericanas. Este proceso tuvo aspectos muy positivos en los primeros años del s.XXI, hasta la llegada de la Crisis, causa del actual movimiento de retorno al país de origen.

Los comienzos de este siglo están marcados por las nuevas migraciones de un Sur aún más lejano que el Mediterráneo, como si toda la miseria de África estuviera volcándose en *pateras* que no siempre consiguen atravesar el Estrecho, o en *cayucos* arribados a las playas de Canarias y del Sur peninsular, adonde llegan también, buscando el sol, otro tipo de extranjeros, los turistas del Norte.

Leamos este breve texto de A. Muñoz Molina (12/2000):

Cuesta hacerse a la idea de que el pasado lejano de uno puede ser ahora mismo un presente en el que viven otros (...) El país de mi pasado no se quedó desierto, sino que ahora está más habitado que nunca: Con el comienzo de la aceituna llegan a las tierras de Jaén cuadrillas de hombres tan empujados por la desesperación de la pobreza como los jornaleros de hace un siglo y lo mismo que ellos, se agrupan en las plazas, esperando que alguien venga a ofrecerles un jornal. Vienen del otro lado del mar, de Argelia y Marruecos, pero sus caras quemadas, sus chaquetas oscuras y sus manos ásperas se parecen mucho más a las de nuestros abuelos. (*Aceituneros*, EPS. 17.12.00)

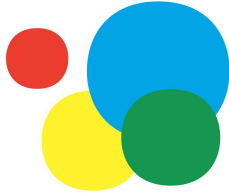
Los abuelos evocados por Muñoz Molina eran, seguramente, aquellos “aceituneros altivos” inmortalizados por Miguel Hernández y a quienes puso música Paco Ibáñez. Pero dadas las circunstancias actuales, muchos nietos de aquellos “aceituneros altivos” autóctonos han vuelto a sus puestos al pie de los olivos en estos últimos otoños, empujados por la Crisis y empujando fuera a su vez a los trabajadores foráneos.

Las primeras generaciones de emigrantes no suelen escribir sobre su destino, ya que su vida está totalmente acaparada por el trabajo, por la difícil integración y el deseo de ayudar a la familia lejana. Pero en países de larga tradición de acogida como Francia, Alemania, Países Bajos, Bélgica y Reino Unido, se registra ya una importante producción literaria por parte de inmigrantes germanoturcos, francomagrebíes, angloindios, anglopaquistaníes, belgocongoleses, etc. Y últimamente están empezando a aparecer en nuestras librerías valiosos testimonios escritos, no solo de inmigrantes hispanohablantes, sino también de magrebíes y de subsaharianos.

2. Literatura y *pateras*, los inmigrantes escriben

Existen ya valiosos ejemplos:

Abdelhamid Boukili es autor de la que ha sido llamada “la primera novela de la inmigración marroquí” (*Sentado en mi balcón, veo una ciudad plateada*). Joven magrebí residente en el Raval barcelonés, entronca con la Picaresca española, con un personaje central que sigue los pasos de nuestro Lazarillo. Sorprende que esta novela haya sido ignorada por la crítica española, mientras que en otros países europeos parece haber obtenido



un éxito notable. Y una muy interesante experiencia en lengua catalana es la novela de la joven marroquí Nahat El Hachmi, *L'Últim patriarca* (2008), que obtuvo el Premio Ramón Llull. Narra esta escritora la vida terrible que impuso su tiránico padre, a su esposa, en primer lugar, casada a los 18 años, y a los cuatro hijos de ambos, y sobre todo a ella, la única hija. La familia emigra desde Marruecos a Cataluña, donde el choque cultural evidencia aún más la injusticia y soledad en que viven la madre y la hija. Volvemos a encontrar los temas de siempre, con un nuevo elemento:

2.1. La discriminación femenina: (en traducción al castellano)

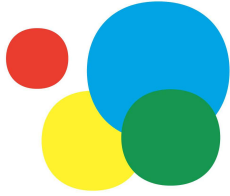
Madre ya me lo había dicho: Padre dice que este año es el último que vas al colegio. Y yo decía, vale, pero sabía que no sería así. El primer día de Instituto nos hicieron salir a la sala de actos y allí dijeron las listas de cada grupo. Todo el mundo se rio cuando dijeron mi nombre, que pronunciaban tan diferente que ni supe que era yo. Claro, en aquel lugar no estaban acostumbrados a gente como yo. Era la única de la clase que hacía bachillerato, tan sola, sin la gente que había visto durante tantos años. Yo había roto leyes no escritas y había decidido que no quería ser ni auxiliar de enfermería ni administrativa de primer grado, ni mecánico ni electricista.

Y una vez más, la conflictiva relación con el idioma:

(Yo) rezaba cinco veces al día y terminaba pidiendo, por favor Dios mío, haz que padre vuelva al buen camino. Pero lo decía en la lengua de la capital de comarca, porque no habría sabido cómo expresarlo en la lengua de los musulmanes. Era válido: en la última parte de la oración, en la que pides algo directamente a Dios, podías utilizar la lengua que te fuese más cómoda. (*Jo també soc catalana*, Nahat El Hachmi)

Laila Karrouch es otra joven escritora marroquí, bereber igualmente, que ha escogido también la lengua catalana para narrar su experiencia de migrante (*De Nador a Vic*). Ambas jóvenes, bilingües en su cultura, manifiestan su sensibilidad lingüística en su bilingüismo castellano-catalán. El choque cultural es magistralmente descrito tras la llegada: Las mujeres no llevan la cabeza cubierta, fuman en público y conducen coches, la gente no regatea en el mercado y son las mujeres las que van a la compra, y no los hombres; la ciudad les parece una orgía de iluminaciones, descubren el confort de los sanitarios, de los armarios empotrados... pero han perdido el gran espacio libre en torno a las casas del país natal, y el patio central donde se reúnen las mujeres, donde se socializa. La protagonista echa de menos a su abuela ("la iaia"): "També trobava a faltar el cuscús de la iaia i moltes altres coses. Ara sabia que res d'aixó tornaria a ser com abans. Hi havia estones que em sentia com un ocell dins una gàbia". (*De Nador a Vic*, Laila Karrouch)

La complicidad con la madre es un elemento común en ambas novelas. Ella es la primera víctima de la emigración. Confinada en casa, las hijas detectan las huellas de su llanto al volver del colegio. Este sufrimiento de las madres ayuda a madurar a las niñas, que avanzarán más deprisa en la integración. Interesante también el



racismo entre grupos diversos de inmigrantes, presente en todos los núcleos de inmigración multicultural, que podríamos denominar "racismo en cascada" o "de rebote": "Un dia, plegant, a les dotze, una nena de raça gitana, mes petita que jo, va acostar-se cap a mi, y em va dir que la seva mare no la deixava jugar amb *mores*. Jo li vaig contestar que ella era una gitana, cosa que després em va saber molt de greu haver-ho dit".

Y no menos interesante la nostalgia "en sentido contrario", nostalgia de Vic, en este caso, que experimenta Laila cuando va de vacaciones a Marruecos: "Un día em vaig despertar i vaig sentir enyorança de casa meva, a Vic. Volia tornar a Catalunya. Allà sentia que tot era més viu, mes alegre, i... més casa meva (...) Quin descans i quin gust tornar a sentir el català y el castellà al carrer!"

Asistiremos al matrimonio más o menos amañado de ambas e incluso a la gravidez de Laila. El multilingüismo en que vive la joven estará presente también en este acontecimiento: "L'Omar i jo vam decidir que a la nena li parlariem en berber, com els pares ens parlaven a nosaltres. El berber es molt mes difícil que el català. De menuda no li costaria gaire. De mica en mica le introduiríem el català amb cançonets, contes..."

Laila muestra un grado de integración muy positivo, como demuestra el último párrafo de su novela, ya que una parte esencial de nuestra identidad, tema interesante en el aula de E/LE, está relacionada con la comida y sus ritos: "Ni he perdido mi cultura ni mis raíces, pero he ganado sin embargo otra cultura y otras costumbres. Me gusta preparar un buen cuscús para el almuerzo y un bocadillo de "pa amb tomàquet" para cena. ¿Por qué no?"

Doy a continuación la palabra al escritor camerunés Guy Merlin Nana Tadoun, Doctor por la Universidad Pontificia de Salamanca, conocedor de cinco idiomas, y que escribe directamente en un esmerado español, habiendo publicado poemarios y relatos, así como dos novelas en nuestra lengua. Nos encontramos en las antípodas de la experiencia migratoria de aquel desafortunado emigrante descrito por Ángel Lera, obligado a comunicarse con sus patronos alemanes por medio de gruñidos. Comparten ambos sin embargo el tema común a todos de la nostalgia, en este caso de la naturaleza africana.

Árboles de Verdad

Aquí faltan árboles

Donde esperar

La tarde.

Aquí faltan árboles de verdad

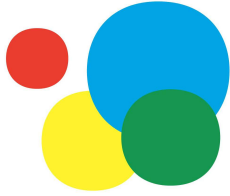
Donde apoyar el alma.

Aquí faltan

Árboles.

Árboles de verdad.

(Guy Merlin Nana Tadoun, 2008)



Otro autor que destaca en la literatura africana actual es el marroquí Rachid Nini, que ha publicado en España *Diario de un Ilegal*, un bello testimonio escrito en lengua árabe, impregnado de fina ironía. Sorprende encontrar en esta obra la presencia del pícaro, que ya señalamos en la novela de Abdelhamid Boukili, producto de la marginación y la dificultad para sobrevivir, pero lo más interesante es la mirada que proyecta sobre la sociedad española, sobre el egoísmo y la indiferencia, sobre la falta de cultura y educación que encuentra en su entorno. Se trata de un hombre refinado, que trabajó como periodista en su país, que escribe poemas y es autor de una tesis doctoral, pero que debe recoger naranjas o trabajar de camarero en España para sobrevivir.

Bouchra me dijo que España era maravillosa. Le dije que sí, que maravillosa, y que por eso mismo los árabes no soportaron su belleza y se marcharon todos ¡Y mira tú por dónde ahora se han arrepentido y regresan. Uno a uno. Ahogados, la mayoría de las veces. Rachid Nini, (Ediciones del Oriente, 2002. En árabe la 1ª edición: 1999).

Una vez más, el tema de La Nostalgia, una nostalgia enfurecida y rencorosa que invade todas las páginas, como un desengaño amoroso, y también la pérdida de la identidad, así como la difícil relación con el idioma, criticando duramente la ignorancia en lenguas extranjeras de la mayoría de los españoles:

Los españoles no hablan más que español. Pensé que eran celosos de su lengua. Llegué a imaginar que era cuestión de orgullo, aunque ahora creo que se debe a que no saben hablar otras lenguas”. “Creo que los españoles se nos parecen mucho. Hablan todos a la vez. Pero se escuchan unos a otros. La mayoría de las veces con palabras vulgares, pero les sirven para expresarse de una manera sencilla. Durante los primeros meses tuve dificultades para entender su manera de pensar. Al principio pensé que eran racistas porque nadie me entendía cuando les hablaba en francés. Acabé por darme cuenta de que sólo sabían su lengua materna.

3. Autores hispanohablantes que escriben sobre las Migraciones, aunque sin ser emigrantes

El español Andrés Sorel, especialista en estos temas, hace un conmovedor relato coral en “Las voces del Estrecho” (2000), de las víctimas que naufragan entre las dos orillas, convirtiendo las cifras en seres humanos, en personas que tienen una vida detrás de su trágica muerte. Y habla así de *la valla*, la doble barrera de espinos metálicos electrificados que separa Melilla del territorio marroquí y que ya se estaba construyendo en el año 2000:

Porque se estaba construyendo la muralla africana, a imitación de la antigua muralla china, pero más científica, con radares de larga distancia, sensores térmicos, visores nocturnos, rayos infrarrojos, y policías, helicópteros y patrulleras vigilando los espacios, tierra, mar y aire. (Andrés Sorel, *Las voces del Estrecho* 2000)

En su relato, titulado igualmente “La Patera”, Juan José Cano describe la llegada de una patera a la costa y la vida infrahumana de los tripulantes una vez en tierra. El retorno puede ser a veces más terrible que la partida, y cito aquí el testimonio de J. Goytisoló, en su citada conferencia de Bruselas:



La llegada de la furgoneta fletada por la ONG *Tarifa Acoge* de los cadáveres identificados de los emigrantes clandestinos oriundos de la zona para ser entregados a sus familias y recibir sepultura en el camposanto. La furgoneta viaja diariamente con su carga y regresa inmediatamente después a la orilla norte del Estrecho, a la espera de repetir el viaje. Los cadáveres no identificados son enterrados en un anexo del cementerio municipal de Tarifa y otros, incontables, desaparecen para siempre en las profundidades marinas. (J. Goytisolo, 2002)

Han pasado casi 20 años y las pateras, con su carga de africanos extenuados, siguen siendo noticia y siguen siendo devueltos al infierno que dejaron en la otra orilla.

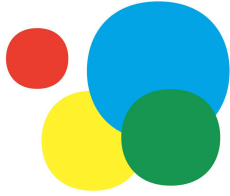
La novelista Nieves García Benito describe en su colección de relatos "Por la vía de Tarifa" impresionantes llegadas de inmigrantes a esta ciudad, donde reside. Y una pequeña perla literaria es el breve relato que publicó la directora de cine Icíar Bollaín en el Suplemento de *El País* en el verano de 2000, bajo el título de "El desembarco". (Les dejo una copia como pequeño regalo para utilizar en sus clases, si lo consideran digno de interés) En este relato hace coincidir, durante las fiestas de agosto en un Pueblo mediterráneo, el desfile de Moros y Cristianos con la trágica llegada de una patera. En una página inolvidable hace vibrar la música de las chirimías, las sirenas de la Guardia Civil, el terror de los inmigrantes, el divertido asombro de los turistas nórdicos, el olor de la pólvora, las antorchas y algunos jirones de la historia de España y de la Reconquista.

Nos presenta otro testimonio el hermoso relato de Lourdes Ortiz sobre una prostituta jamaicana, *Marcelinda*, cuyo marco es la Casa de Campo de Madrid en pleno invierno, lugar conocido por el ejercicio de la prostitución por mujeres de raza negra:

Y así iban las cosas hasta lo de la nieve. Las muchachas no podían aguantar, tú. Vaya semanita. Que los dientes parecían teclas de tanto castañetear, cuando estaban de brazos cruzados se agrupaban y se arrebujaban como podían, quitándose la manta de encima cuando los coches se acercaban para dejarse ver ¡que parece que el frío no desanima, sino todo lo contrario! (Lourdes Ortiz, "Marcelinda", 1999)

La misma Lourdes Ortiz presenta otro tipo de mujer emigrante, una madre marroquí que ha perdido a su hijo en el naufragio de una patera, y espera día tras día que el mar le devuelva su cadáver en una playa de Andalucía (Fátima de los Naufragios, 1999).

Citaré igualmente el interesante testimonio del venezolano Juan Carlos Méndez Guedez: *Una tarde con campanas*, donde volvemos a encontrar la presencia del niño. Niño que al llegar a España en avión una mañana de otoño, llora, creyendo que está en una ciudad donde los árboles están enfermos. Aprende las palabras *ilegal*,



extranjero, inmigrante, experimenta el rechazo por su peculiar manera de hablar el castellano y recupera la memoria del país que ha dejado atrás.

5. Inmigrantes de los Países del Este, protagonistas.

Un subgrupo de estos últimos autores hispanohablantes se ha interesado por inmigrantes ciudadanos de países del antiguo Telón de Acero. Polacos, rumanos, bielorrusos, ucranianos, ex yugoslavos, búlgaros.

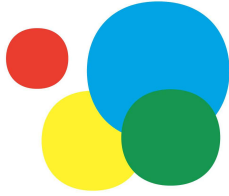
“Los novios búlgaros”, de Eduardo Mendicutti, describe con maestría y con un humor muy ácido, el ambiente de la inmigración eslava en Madrid, centrando el argumento en el mundo de la prostitución homosexual madrileña.

Y con un objetivo didáctico muy preciso, yo aconsejaría la lectura y análisis en el aula de E/LE de la novela de Lorenzo Silva, *“Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia”* una bella historia de amor entre dos adolescentes, un joven polaco de familia culta, que vive precariamente con sus padres en Getafe, cinturón industrial de Madrid, y una adolescente española, vecina de bloque y compañera de Instituto, perteneciente a una clase media baja del extrarradio, fascinada por la “extranjería” y el halo romántico del joven polaco, enfrentados ambos a la incomprensión y a la xenofobia del entorno. Tanto los registros de lengua como el choque cultural omnipresente en la novela son excelentes.

"Andrés (Andrzej) era flaco y paliducho, y además era polaco y pobre, y encima había resultado ser un inmigrante ilegal. Pero si me lo volvieran a preguntar, sería más explícita: Les diría que ese algo invisible era la música y que prefería a Andrés porque sabía encontrar en las palabras, incluso en las de un idioma que no era el suyo original, la forma de componer la música y dejarla sonando para siempre en tu corazón. Puede que mucha gente no entienda que puedas enamorarte de las palabras, pero habrá quien sí lo entienda." (*Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia*, Lorenzo Silva)

Y una vez más, la presencia del inmigrante adolescente, insistiendo sobre todo en su "otredad", es magistralmente evocada por la argentina Andrea Ferrari, otro libro muy adecuado para su análisis en el aula de español como lengua extranjera:

Me senté y le escribí un largo mail a mi amiga Lucía (...) Quería darle a entender que no cambié, que cuando nos volvamos a encontrar va a ver que sigo siendo la misma, aunque ahora diga fresas con nata en vez de frutillas con crema y cada tanto se me escape un *vale*. Que la sigo queriendo aunque me quede a vivir en Madrid. ("Aunque diga fresas", Andrea Ferrari, 2005)



6. Última etapa de esta exposición, la emigración de intelectuales y científicos

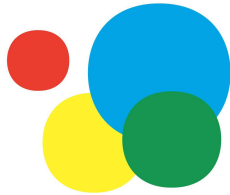
Forman un grupo muy *sui generis*, que no deja de crecer en los últimos años, en la persona de jóvenes víctimas de la actual crisis económica que abandonan su país natal y cuya producción literaria no tardará en ir apareciendo. Citaré una de las mejores novelas de A. Muñoz Molina, *Carlota Fainberg*, que aborda este último tipo de emigración: la de la fuga de cerebros. En este caso, el protagonista es un profesor español que trabaja en una universidad estadounidense. El profesor Juan Senís, en un congreso celebrado en 2002 en la Universidad de Neuchâtel, analizó muy acertadamente diversos aspectos de esta novela, destacando la contrastada percepción de la cultura estadounidense por parte de dicho profesor español y por parte de un hombre de negocios, español también, a quien conoce durante la larga espera en un aeropuerto americano, bloqueado por la nieve.: “(...) con un españolismo que visto a distancia ya me parece algo *disgusting*, se empeñó en invitarme por tercera vez. He perdido la costumbre de las invitaciones tan efusivas como desordenadas que suelen hacerse en España, y me pone nervioso (...) no estar seguro de cuándo ni en qué medida debo corresponder.”

Este encuentro permite contrastar la sutil *americanización* del universitario y el españolismo visceral del hombre de negocios, que el profesor analiza en la manera de vestir, hablar, dar opiniones y entablar conversaciones de su interlocutor, así como en su gesticulación y en el sexismo de su lenguaje. Texto muy indicado, a mi modo de ver, para el aula de E/LE.

7. ¿Conclusiones?

- A lo largo de la historia de la Humanidad aparecen ciclos migratorios repetitivos, literariamente creativos.
- Ninguna sociedad está al abrigo de estos movimientos migratorios, funcionando alternativamente como emisora o como receptora.
- Provoca este fenómeno el nacimiento de sociedades culturalmente pluralistas en metrópolis mestizas.
- Y aporta nuevos testimonios lingüísticos y literarios dignos de ser analizados en las aulas de cultura dentro de la enseñanza del E/2L.

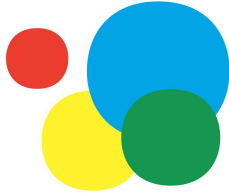
Y, ya para terminar, me aventuro a imaginar que es muy probable que este último grupo, el de hispanohablantes y sobre todo de españoles que, obligados por las circunstancias, se ven obligados a expatriarse, se amplíe de manera considerable en un futuro próximo: Hospitales, laboratorios, universidades, fábricas, servicios.... serán escenario de nuevas narraciones y darán origen a nuevas nostalgias. Escucharán términos casi olvidados, o recién inventados, como *invasión, marea, avalancha, entrada masiva, oleada, tsunami, efecto llamada*, términos que evocan catástrofes naturales o bélicas; serán clasificados como *extranjeros buenos o extranjeros malos, legales o ilegales, clandestinos, indocumentados o sin papeles*, y se recuperarán expresiones que forman parte de nuestro bagaje histórico: *cruzar el charco, hacer las Américas, cruzar el Estrecho, dar el paso, dar el salto, marcharse a Europa...* en una palabra, se convertirán a su vez en emigrantes.



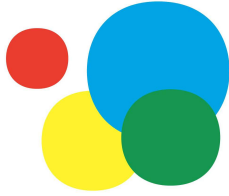
Deberán aprender otros idiomas, adaptarse a otras culturas, comparar sistemas, sufrir de desarraigo, vivir hermosos o inolvidables momentos, mestizarse, y tal vez *canardizarse* un poco. Y, en el mejor o peor de los casos: *Volverán*, avanzando y retrocediendo en este *Viaje de Sísifo* que es la emigración y muy probablemente nos dejarán nuevas páginas que serán analizadas por otros profesores en otras universidades, como hoy, aquí, hemos hecho nosotros.

BIBLIOGRAFÍA

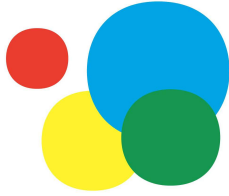
- ACHOTEGUI, Joseba. (2004) “*Dossier del Diálogo sobre el Síndrome de Ulises*” extraído del Congreso “Movimientos humanos y migración” del Foro Mundial de las Culturas. Barcelona.
- ALONSO, Isabelle. “L’exil est mon pays”. Ed. Heloïse d’Ormesson. Paris. 2006.
- ANDRES-SUAREZ, Irene, M.KUNZ e Inés D’ORS. « La inmigración en la literatura española contemporánea”. Verbum. Madrid. 2000.
- BAHIA MAHMUD Awah, "El sueño de volver". CantArabia, Madrid, 2012.
- BEN JELLOUN, Tahar. « Les yeux baissés ». Seuil, Paris. 1991.
- BIBLIOTECA CERVANTES: <http://Cervantesvirtual.com/portal/exilio/novedades/shtml>
- BINEBINE, Mahdi. “La patera”. Akal. Madrid, 2000.
- BLANQUÉ, Andrea “La pasajera”. Alfaguara, 2003.
- BOUKILI, Abdelhamid “Sentado en mi balcón veo una ciudad plateada” Textos del Subsuelo.2004.
- CANICIO, Víctor. “Vida de un emigrante español”. Gedisa. Barcelona, 1979.
- CANO, Juan José. “La Patera y otros relatos”, El Epígono de Cervantes, 1998.
- CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE LA EMIGRACIÓN 1º DE MAYO. Madrid. 1mayo@1mayo.ccoo.es
- DELIBES, Miguel. “Diario de un emigrante”, Destino, 1978.
- EL HACHMI, Nahat. "El último patriarca", Barcelona, 2008.
- FERNÁNDEZ ASPERILLA, Ana. "Mineros, sirvientas y militantes" Fundación 1º de Mayo 2006.
- FERRARI, Andrea. “Aunque diga fresas”. Ediciones SM, 2008.
- FIBLA, Carla y Nicolás CASTELLANO. “Mi nombre es Nadie”. Icaria Editorial. Barcelona, 2008
- GARCÍA BENITO, Nieves “Por la vía de Tarifa”, Madrid, Calambur. 2000.
- GOYTISOLO, J. “La Chanca”. Seix y Barral, 1962.
- GOYTISOLO, J. “Campos de Níjar” Seix y Barral, Barcelona (1060/2001).
- GOYTISOLO, J. “Paisajes después de la batalla”.
- GOYTISOLO, Juan. “Crónicas sarracinas”. Ruedo Ibérico, 1981.
- GOYTISOLO, Juan. “Pájaro que ensucia su propio nido” Galaxia Gutemberg, Círculo de Lectores, Madrid, 2001.
- GOYTISOLO, Juan. *Prefacio al Atlas de la Inmigración Magrebí en España*. Madrid, Universidad Autónoma, 1996.
- HERNÁNDEZ Lafuente. “Aguas de cristal, costas de ébano”



- KSIKES, Driss. "Un muro, dos mares" (en "Inmenso Estrecho II") Kailas, Madrid 2006.
- KUNZ, Marco. "Juan Goytisolo, metáforas de la Migración". Verbum. Madrid, 2003.
- « L'Émigrant et ses signes » (Cultures et Psychotérapies) E.S.F. Paris 1982.
- LEÓN, M^a Teresa. *Morirás lejos*, en *Partes de Guerra*, de J.I. Martínez de Pisón (obra teatral) Ed. De Manuel AZNAR (Renacimiento) Sevilla. 2008.
- LERA DE, Ángel. "Hemos perdido el sol". Madrid, Aguilar, 1964.
- MAALOUF, Amín. "Les identités meurtrières". Grasset. París, 1998.
- MARSÉ, Juan. "El amante bilingüe". Barcelona, Planeta, 1991.
- MÉNDEZ GUÉDEZ, Carlos "Una tarde con campanas". Alianza Editorial, 2004.
- MENDICUTTI, Álvaro. "Los novios búlgaros".
- MUÑOZ MOLINA, A. "Carlota Fainberg". Madrid, Santillana 1999.
- NANA Tadoun y Guy MERLIN. "La Brisa". En Tonos digital nº 24. Enero 2013.
- NAIR, Sami y J. GOYTISOLO. « El peaje de la vida ». Madrid, Aguilar, 2001.
- NEUMAN, Andrés "El viajero del siglo". Alfaguara, 2009 (en *El País*, 24.03.09, par Justo Navarro).
- NINI, Rachid "Diario de un Ilegal" Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. 2008.
- OBLIGADO, Clara. "Las otras vidas". Páginas de Espuma, Madrid, 2005.
- OSO, Laura. "Españolas en París. El servicio doméstico español en el París de los años 60".
- ORTIZ, Lourdes. "Fátima de los milagros". Planeta, Barcelona, 1998.
- OVEJERO, José. "El hombre de la casa". (En "Inmenso Estrecho II") Kaila, Madrid 2006.
- PASCUAL, Itziar. *Père Lachaise* (obra teatral) Instituto Cervantes Toulouse. Emigración y exilio: <http://www.cervantes.com/portal/AAT/Itziar/Paris/Index.shtml>
- PÉREZ ARROCHA, Laura Celina. *Emigración/Inmigración*. Memoria del Máster de E/L2 de la UNED, dirigida por D.Soler-Espiauba. 2005.
- PÉREZ REVERTE, Arturo. (*La Guerra de Gila*, 1996; *Patente de corso*, 1993-98; *La breva madura*, "El Semanal", 23.02.1997).
- RODRIGO, Antonina "Mujer y exilio 1939". Ed. Flor del Viento, 1999.
- REVISTA *EL BUTACÓN*, Asociación Literaria Española de Hamburgo.
- RIVAS, Manuel, "La mano del emigrante", Alfaguara 2000.
- RODRÍGUEZ RICHART, J. "Emigración española y creación literaria", Fundación 1º de mayo (CDEE) 1999.
- RODRÍGUEZ RICHART, J. "Víctor Canicio: Leben eines spanischen Gastarbeiters". *Die Brücke* nº97, 1997. págs. 89-91.
- RUIZ SÁNCHEZ, Ana. "Literatura de Emigración de origen español en Alemania. Modelos literarios para una sociedad multicultural. Fundación 1º de mayo. Doc. De Trabajo 3/2004.
- SENÍS FERNÁNDEZ, Juan. "Un hispanista español en EEUU (adaptación, contraste, teoría literaria, lenguaje y corrección política en "Carlota Fainberg" de A. Muñoz Molina) Universidad de Neuchatel (Suiza) 2001.



- SERNA DE la, Alfonso. "Al sur de Tarifa (España-Marruecos, un malentendido histórico)". Marcial Pons Historia, Madrid. 2001.
- SILVA, Lorenzo. "Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia". Anaya, Madrid. 1997.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores. "Los Canardos", Universitas, Badajoz, 1987.
- SKÁRMETA, Antonio, "No pasó nada", Plaza y Janés, 1996.
- SKÁRMETA, Antonio. "No pasó nada". Barcelona. Plaza y Janés 1996.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores (coord.). "Literatura y Pateras" Akal, Madrid, 2004.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores. "Moros en la costa". Gyldendal, Copenhague. 2004.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores." La otra orilla de El Dorado". Gyldendal. Copenhague 2005.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores. "De los campos de Níjar a los invernaderos del Ejido" (en Irene Andrés, ed., "Migración y literatura en el mundo hispánico") Verbum, Madrid, 2004.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores "Hermana Ana ¿qué ves?" Espasa Calpe, Madrid, 1990
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores "La tumba del Rey Baltasar", Edición de C.A.M. (Alicante) 2007.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores "La carta". Relato en "Cuentos y testimonios del mundo", edited by S.Cavero, Terra Austral Editores. Melbourne (Australia) 2004.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores. "La Sierra de Albarracín".2as Lenguas e Inmigración. www.segundaslenguaseinmigracion.es
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores. Ficha sobre *El desembarco* (Icía Bollaín) *Mosaico* Consejería Educación Bruselas, Verano 2004. www.segundaslenguaseinmigracion.es
- SOREL, Andrés. "Las voces del Estrecho", Muchnik. Barcelona, 2000.
- TITI, Faustin y Eyoum NGANGUE. "Une éternité à Tanger ». África comics collection. Bolonia, 2004 (www.africacomics.net).
- STEINER, George. « Después de Babel : Aspectos del lenguaje y de la traducción". FCE Madrid (2ª Ed. 2001)
- VALLS, Manuel "¿Dónde estás, Ahmed?" Anaya, Madrid. 2004.
- VARIOS AUTORES. "Inmenso Estrecho II". Kailas, Madrid. 2006.



EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS MIGRATORIAS Y DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EN ESPAÑA

Félix Villalba Martínez

Una de las características más destacadas del aprendizaje de lenguas por población migrante es la posibilidad de entrar en contacto con la comunidad de habla en situaciones muy variadas de la vida cotidiana. Sin embargo, pese a esta situación *favorable*, más del 60% de los inmigrantes adultos manifiesta serias dificultades para llevar a cabo el aprendizaje de la nueva lengua. Al mismo tiempo, y en la mayoría de los casos, los niveles de competencia lingüística que se llegan a alcanzar apenas superan los estadios iniciales (A1, A2) de dominio de la L2. En esta situación influyen decisivamente, tanto las características generales del adulto como aprendiz de lenguas, como la situación sociolaboral en la que vive el inmigrante. Así, es común que el adulto posea una lengua *simplificada* fruto de una limitada exposición a la L2 en su ámbito de trabajo y por falta de estímulos positivos hacia el aprendizaje (Meisel, 1977).

En el caso de niños y jóvenes la situación no es mucho mejor pues pese a que, por lo general, alcanzan unos aceptables niveles comunicativos en la L2 dichos conocimientos no son suficientes para seguir con normalidad su proceso formativo. Los datos nos sitúan en la verdadera dimensión del problema. Entre los 16 y 18 años sólo el 32% de los jóvenes inmigrantes está escolarizado frente al 83% de los españoles de ese mismo grupo de edad. Esto, unido a que cerca del 30% de los alumnos inmigrantes no consigue la titulación básica de ESO, hace que hablemos de un grupo social que se enfrenta a la vida adulta con evidentes desventajas sociales de partida.

Cuesta admitir que el fracaso escolar no sólo se produce cuando se posee una competencia limitada en la L2 sino también, cuando dicha competencia, aunque más desarrollada, es sólo de carácter general relacionada con situaciones variadas de la vida cotidiana. La distinción propuesta por Cummins (1984) entre una competencia comunicativa general y otra académica, se ignora al sobrevalorar la importancia de la situación de inmersión lingüística en el aprendizaje de la lengua y no tener en cuenta las exigencias comunicativas que se producen en el contexto escolar.

El desarrollo de la enseñanza de L2 como una actividad educativa reconocida y autónoma contribuiría a paliar gran parte de los problemas lingüísticos con los que se encuentra la población inmigrante. Pese a ello, los errores y estereotipos sobre el aprendizaje de lenguas (McLaughlin, 1992) así como sobre las auténticas necesidades de los adultos condicionan frecuentemente la evolución de la enseñanza de las L2. A modo de ejemplo, se puede citar la creencia de que a los adultos les basta con un conocimiento lingüístico simplificado para realizar las actividades de su vida diaria, o la idea de que para enseñar lengua a inmigrantes basta con ser nativo pues lo que hay que transmitir son conocimientos léxicos relacionados con acciones cotidianas,



1. Evaluación de una etapa

La enseñanza de segundas lenguas (L2) en España ha representado una de las dimensiones más novedosas y dinámicas de la didáctica de idiomas y de la lingüística aplicada en el último cuarto de siglo. El desarrollo de esta actividad se ha visto favorecido, en su dimensión académica, por las elevadas tasas de inmigración que se registraron en nuestro país desde mediados de los años ochenta. España ha sido un país en el que la solidaridad ha constituido un valor social muy destacado. Como resultado de esta consideración se puede entender el gran número de recursos económicos y humanos que se han destinado en este tiempo a la enseñanza de español para inmigrantes. Todas las administraciones educativas, con independencia de la orientación política de sus responsables, se han implicado en esta tarea hasta finales del año dos mil diez.

Ahora bien, del mismo modo que el hablar de inmigrantes favoreció la implicación de las administraciones públicas también supuso un *lastre* para el desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas. Asociar la enseñanza de L2 con inmigración ha tenido, entre otros, los siguientes problemas:

1. Las actuaciones socioeducativas con inmigrantes se entendieron como prácticas que proporcionaban rédito político pues evidenciaban la sensibilidad social de los políticos que las impulsaban. Cuando estas actuaciones han dejado de proporcionar beneficios políticos, se han abandonado e incluso, combatido como en la actualidad. Este sentido de inmediatez ha impedido diseñar programas a medio o largo plazo que abarcasen amplias dimensiones de la enseñanza de L2 y del proceso de integración sociolingüística de los estudiantes inmigrados.
2. Al hablar de inmigrantes se suele transmitir una imagen estereotipada de este grupo de población basada en las supuestas diferencias respecto al grupo social mayoritario y, sobre todo, en los estereotipos¹. En el imaginario colectivo el inmigrante es alguien a quien se define siempre en términos negativos y de carencias: no tiene, no sabe o no puede ((Pallaud, 1992).
3. Al hablar de inmigrantes y de inmigración siempre ha existido un cierto sentido de provisionalidad. Se ha entendido como una mera manifestación coyuntural y, por lo tanto, pasajera. Durante un cuarto de siglo se ha seguido hablando del fenómeno de la inmigración como algo novedoso y sorprendente. Como resultado, ha existido una gran improvisación y la falta de rigor científico y didáctico en los programas diseñados para la enseñanza/aprendizaje de la L2. Deficiencias que se han extendido también a las falta de medidas técnicas de evaluación y de adaptación de los programas existentes (Villalba y Hernández, 2008).

Al margen de estas consideraciones iniciales acerca de la formación y evolución de la enseñanza de L2 en España, habría que destacar los logros que se han conseguido también a lo largo del tiempo. Los más destacados de todos han sido el interés de la universidad y las editoriales por esta actividad. Una de las demandas más repetidas por parte de los profesionales de la enseñanza de L2 ha sido el apoyo y orientación de la universidad.

¹. Para Ogbu (1978) el inmigrante llega a constituir una “*casta minoritaria*”: un grupo de individuos que puede o no haber nacido en el país, pero al que el grupo dominante ve siempre como inferior



Se necesitaban descripciones precisas sobre el proceso de aprendizaje de lenguas en contexto, sobre recursos y procedimientos didácticos y, sobre todo, sobre formación del profesorado (Manifiesto de Santander²). A lo largo del último cuarto de siglo la enseñanza de L2 ha entrado a formar parte, de manera estable, de la oferta formativa de gran parte de las universidades españolas a través de master, cursos propios, optativas, etc. También, han sido numerosos los congresos universitarios que, de manera monográfica o como área temática han incluido este tema en el programa científico.

En cuanto al interés de las editoriales de español por las L2 el resultado ha sido la publicación de varios materiales que, con distinta orientación, se han editado para estudiantes inmigrantes. Respecto a las carencias, el aspecto más destacado ha sido el haber incluido esta área educativa entre las salidas laborales de los profesionales de español.

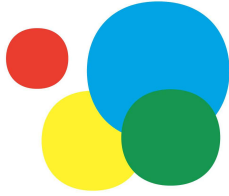
2. Situación actual y perspectivas de futuro en la enseñanza de L2.

Ya terminando este año dos mil doce se puede afirmar, con rotundidad, que la situación actual de la enseñanza de lenguas a población inmigrante es muy similar a la que existía hace veinte años. Los programas específicos para niños y jóvenes han desaparecido casi en su totalidad y los quedan para adultos se siguen enmarcando en algunos centros de educación de adultos y en ONG de diferente orientación. El *desmantelamiento* de la oferta se ha efectuado de manera rápida y en el marco general de la reducción de oferta y recursos en la educación pública. Para eliminar los programas de L2 se ha recurrido a argumentos muy variados entre los que se incluyen explicaciones clásicas, referentes a la poca rentabilidad de estas actuaciones, y otras nuevas, sobre las bondades educativas de la inclusión de todos los estudiantes en programas generales (Villalba y Hernández, 2004).

El resultado no puede ser más desalentador, los niños y jóvenes vuelven a estar en grupos ordinarios con estudiantes españoles sin apenas apoyo y, en el caso de los adultos, dependiendo de la acción de ONG e iniciativas diversas.

La crisis, como ocurrencia, pasará y la estructura demográfica de España hará necesario, de nuevo, seguir contando con trabajadores inmigrantes. Para su selección se volverán a aplicar los mismos criterios que en el pasado; para puestos de baja cualificación profesional, capacidad de trabajar duro, ser sumiso y afable, para los más cualificados, amplia formación, versatilidad y limitadas expectativas salariales. El dominio de la lengua del país será de nuevo, un problema del trabajador del que se volverán a desentender tanto empleadores como el propio estado. Es ahí precisamente, donde creo que debe situarse el marco de actuación de las segundas lenguas dejando de lado los componentes socioeconómicos y culturales de sus destinatarios. Es decir, debemos entender las L2 como una actividad orientada a garantizar los derechos básicos de las personas entre los que se encuentra el derecho a emigrar.

² Accesible en www.segundaslenguaseinmigracion.es)



En el marco de la UE, el principio de la libre circulación de trabajadores sólo será posible con una eficaz política de enseñanza y aprendizaje de idiomas en los diferentes estados de la Unión. Si no, ¿de qué sirve que a un español se le reconozca el derecho de trabajar en Alemania si para hacerlo tiene que hablar alemán aprendiéndolo por su cuenta en instituciones privadas?

Es en este punto donde hay que entender el ámbito de actuación de la enseñanza/ aprendizaje de L2 para entenderlo como un recurso básico mediante el que los estados hacen posible la movilidad de sus ciudadanos a otros países y el asentamiento e integración de extranjeros en sus territorios. Las L2 se convierten así en un instrumento que garantiza el ejercicio de deberes y derechos ciudadanos para una nueva comunidad con una lengua y una cultura diferente.

Esta responsabilidad de los estados requiere de unas actuaciones didácticas rigurosas, sistemáticas y centralizadas mediante un marco teórico que unifique niveles y contenidos.

En este tiempo en el que muchos jóvenes españoles tienen que emigrar y se ven participando en las mismas redes informales de aprendizaje de idiomas que funcionan en nuestro país para ciudadanos extracomunitarios se comprende mejor lo injusto de esta situación. Cuando nosotros mismos nos convertimos en inmigrantes y padecemos las mismas arbitrariedades y prejuicios que experimentan los que viven en España nos gustaría que todo se hubiese desarrollado de otro modo. Nos gustaría que existiesen unos programas serios y contrastados de aprendizaje de las nuevas lenguas que facilitasen nuestro proceso de integración en la nueva sociedad. El futuro de la enseñanza de L2 exige que se de respuesta a los siguientes componentes.

2.1 El diseño de cursos y currículos

Uno de los retos que plantea la enseñanza de L2 a población inmigrante se relaciona con las características específicas de los estudiantes que acuden a este tipo de programas. Características que nada tienen que ver con la condición de inmigrantes sino más bien, con el hecho de que se trata de estudiantes adultos y, por tanto, con una problemática específica de este grupo de edad³. Así, entre los estudiantes de L2, es común encontrar diferentes niveles de formación académica, de dominio de la lectura y la escritura y de experiencias vitales⁴. Y como cualquier adulto exigen unas temáticas propias diferentes de las de los jóvenes y unas dinámicas de aprendizaje adaptadas a sus potencialidades e intereses.

En el plano didáctico es necesario disponer de un marco teórico-conceptual que oriente las prácticas educativas en este campo. Se necesitan modelos de cursos según destinatarios que garanticen unos resultados comunes y unos mínimos para todos los participantes.

³ Frecuentemente se presenta como característica propia de los grupos de inmigrantes el alto índice de abandono y la falta de compromiso en los estudios. Se olvida que este comportamiento es común en los adultos que aprenden idiomas.

⁴ El *otro conocimiento* del que habla Bialystok



2.2 La evaluación

La evaluación debe la garantía de todo el proceso y no como ahora se entiende, una excusa para eliminar trabajadores o para expulsar a inmigrantes que no hablen la L2. La evaluación debe entenderse como un derecho del propio estudiante que tiene derecho a conocer su progreso y no una herramienta de los gobiernos para aplicar políticas de control de la población (Villalba, 2012). En este sentido la certificación de los niveles de dominio de la L2 debería adecuarse a los siguientes criterios:

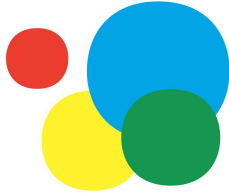
- Debe ser un procedimiento estatal dependiente de las administraciones públicas y no de iniciativas privadas.
- Debe contemplar el aprendizaje informal de la lengua y, por tanto, un diferente nivel de competencia según destrezas.
- Debe adecuarse a diferentes niveles de dominio de la lectura y la escritura.
- Debe evitar los planteamientos etnocéntricos y referentes culturales marcados según modelos occidentales o de subgrupos sociales.
- Debe entenderse como un procedimiento que contribuye al de desarrollo personal del aprendiente.

2.3 La alfabetización y la enseñanza de lenguas con fines específicos

Uno de los campos más interesantes que se plantea para la enseñanza de idiomas es el de la alfabetización en una segunda lengua. Aunque el número de estudiantes analfabetos no es tan elevado como el de los alfabetizados, los interrogantes teóricos y las exigencias didácticas que se plantean hacen que sea un área apasionante para la investigación en lingüística aplicada y en didáctica de idiomas. Al mismo tiempo, las posibilidades de desarrollo individual y social de los sujetos que acuden a este tipo de enseñanzas suponen que la alfabetización sea un componente básico dentro de los programas de L2.

Por último, y dentro del terreno de los fines específicos, hay dos dimensiones de las L2 que resultan de gran importancia por el número de estudiantes implicados y por la dimensión social de ambas actividades. Nos referimos a la enseñanza de lenguas con fines laborales y la enseñanza de lenguas con fines académicos (Villalba y Hernández, 2008).

En ambos casos, lo específico de la lengua se plantea no por cuestiones léxicas sino por exigencias contextuales, es el contexto el que determina unos roles precisos de los participantes, unos intercambios comunicativos concretos y unas finalidades precisas según exigencias contextuales. En el caso de la enseñanza con fines laborales habría que pensar en profesiones *distintas* como pueden ser: camareros, fontaneros, mecánicos, etc. (Hernández y Villalba, 2007, 2009) Al hablar de español con fines académicos pensamos en diferentes niveles académicos además de los universitarios. Para la los niveles de enseñanza obligatoria creemos oportuno utilizar el concepto de Lengua de Instrucción que definimos como:

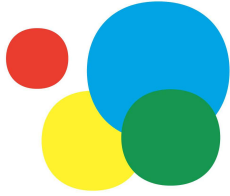


[La lengua de instrucción no es sólo el léxico, es] el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas (Villalba y Hernández, 2005: 56)

Creo que aún queda mucho por hacer y que este paréntesis accidentado del capitalismo nos puede servir para tomar impulso y preparar más adecuadamente el futuro. Seamos inmigrantes o no, estaría bien que entendiésemos la lengua, o las L2 si se prefiere, como un instrumento de integración y de conocimiento mutuo y en este contexto, un instrumento también para poder ejercer los derechos y deberes ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA

- BIALYSTOK, E. (1978) "A theoretical model of second language learning" en *Language Learning*, Vol.28, 1, traducido en Licerias, J.M (comp.) 1992 *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Editorial Visor.
- CUMMINS, J. (1979) "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children" *Review of Educational Research*, 49: 222-251.
- DE BOT, K., et al. (1991): "An evaluation of migrant language teaching the Netherlands" en Koen Jaspaert y Sjaak Kroon (edt.): *Ethnic minority languages and education*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
- HERNÁNDEZ, M^a T. y VILLALBA, F. (2007) "La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes" en *En LinRed: Lingüística en la Red*, nº 5. Universidad de Alcalá de Henares.
- HERNÁNDEZ, M^a T. y VILLALBA, F (2009) y La enseñanza de una segunda lengua con fines laborales para inmigrantes (EFL) *Diversidade lingüística e cultural no ensino de linguas*. M^a Teresa Díaz García, Inmaculada Mas Álvarez y Luz Zas Varela (Coords.) A Coruña, TresCtres Editores.
- MCLAUGHLIN, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz: University of California, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Accesible en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nrcdssl/epr5.htm>
- OGBU, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- PALLAUD, B. (1992): "Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella" en Miquel Siguán (coord.) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, Horsori, p. 119-122
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T. (2004) "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares" en Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coord..) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 1225-1258.



VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T. (2008) “Características y definición de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes” en Susana Pastor y Santiago Roca (edit.) *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante, Universidad de Alicante, pp. 80-87

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T. 2005) *Español Segunda Lengua. Libro del profesor*. Madrid, Anaya.

VILLALBA, F. (2012) “La evaluación en el aprendizaje de lenguas por inmigrantes” en Inmaculada Ballano (Coord.) *Terceras Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante*, Bilbao, Deusto,

COMUNICACIONES



**LA INEFICACIA DEL MÉTODO COMUNICATIVO EN E/LE
EN UN PAÍS DE HABLA NO HISPANA**

Riham Abdel Aziz

Universidad de El Cairo

RESUMEN:

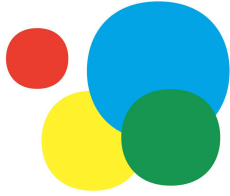
El propósito de este trabajo es proponer la creación de un nuevo método de enseñanza de español como lengua extranjera, después de observar que los materiales actuales –basados principalmente en el método comunicativo– están dirigidos a estudiantes extranjeros que estudian la lengua española en España y no en el que país del que proceden. Cuando los estudiantes practican, lo hacen en una situación de inmersión lingüística, mientras que cuando practican en su propio país, al carecer de ese entorno de lengua real, el método pierde eficacia por completo. Esto nos ha hecho plantearnos la idea de un método que cubra las necesidades de estudiantes y profesores. Intentaremos analizar esta problemática y el método experimentado propuesto para resolverla.

1. Introducción

El enfoque comunicativo funcional se basa en el estudio de la lengua en uso. Los estudiantes entienden que el propósito principal de la lengua es la comunicación, que a su vez tiene reglas que se consolidan con la práctica. Este enfoque tiene como objetivo ir más allá del esquema tradicional de la enseñanza, que aísla la práctica comunicativa, y considera ésta el objetivo principal de la enseñanza, siguiendo los programas de los lingüistas Fries y Lado conocidos como estructurales o gramaticales, quienes se centran en la naturaleza sistemática, dando prioridad a los aspectos fonológicos, gramaticales, léxicos y morfológicos. Noam Chomsky, posteriormente, opina que la competencia equivale a la gramática y tiene que ver con las reglas gramaticales correctas.

El enfoque funcional o comunicativo llega a las escuelas a partir de la década de los 90. Consiste en un método de enseñanza horizontal, de interacción progresiva, oral y escrita, adaptado a la necesidad de los estudiantes. Las unidades primarias de la lengua no son características estructurales y gramaticales, sino categorías de significado funcional y comunicativo. El aula pasa a ser una *microsociedad* en la que los alumnos se comunican e interacción en la lengua meta.

A finales de los 60, se comienza a considerar que la enseñanza de las lenguas extranjeras debe desarrollarse en el marco de la competencia comunicativa. Hymes establece la habilidad para el uso con factores cognitivos o afectivos como la motivación. Para el uso de la lengua comunicativa, M. Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

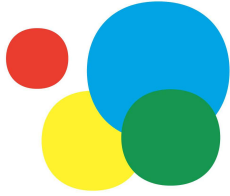


El Marco Común Europeo De Referencia para las Lenguas (MCER) habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Según Brown (2000: 266 - 267), hay cuatro características interconectadas que pueden servir como definición de la enseñanza comunicativa de las lenguas: 1) los objetivos del salón de clase focalizan todos los componentes de la competencia comunicativa y no se restringen la competencia gramatical; 2) las técnicas utilizadas están diseñadas para involucrar a los aprendices en los usos pragmáticos, auténtico, funcional del lenguaje con propósitos significativos. El foco central está constituido por los aspectos del lenguaje que permiten al aprendiz alcanzar esos propósitos; 3) la fluidez y la precisión son consideradas principios complementarios que subyacen a las técnicas comunicativas. En algunas oportunidades, la fluidez puede tener a los aprendices involucrados en el uso del lenguaje; 4) en el salón de clase comunicativo, los alumnos deben usar el lenguaje, tanto receptiva como productivamente, en contextos no ensayados previamente.

En otras palabras, la adquisición de tal competencia se ve influida por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción llena de motivaciones, necesidades y experiencias. Es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante-oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará según los especialistas de una serie de habilidades extra lingüísticas y también lingüísticas. Estas competencias pueden ser:

1. La competencia lingüística, el conocimiento y el empleo adecuado lingüístico que permiten al estudiante crear un gran número de oraciones.
2. La competencia paralingüística, la capacidad de utilizar adecuadamente ciertos signos no lingüísticos que le permiten expresarse en las comunicaciones orales, como el tono de la voz el ritmo o la entonación.
3. La competencia kinésica, la capacidad consciente o inconsciente para comunicar información mediante signos gestuales, como señas, mímica, expresiones faciales, variados movimientos corporales, etc.
4. La competencia pragmática. La pragmática es la disciplina que se ocupa de estudiar el uso que los hablantes hacen del lenguaje en un contexto lingüístico o extra lingüístico. Es el uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa. Es saber ejecutar acciones sociales mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o de signos de otros códigos no lingüísticos, utilizados de acuerdo con unas intenciones y con unos fines deseados.
5. La competencia estilística, el complemento indispensable de la competencia pragmática, puesto que la competencia estilística se manifiesta en esa capacidad para saber cómo decir algo.

Según S. Romero (1997), la competencia comunicativa debe analizarse desde cuatro dimensiones: técnica, metodológica, teórica y epistemológica.



1. La dimensión técnica. Hace referencia a su aplicación en el aula y en este aspecto se toman en cuenta las distintas estrategias puestas en práctica para que el sujeto adquiriera la competencia comunicativa. Existen muchas técnicas que se encuadran dentro del enfoque comunicativo, entre las que podemos mencionar los juegos de rol a partir de una situación dada, la conceptualización gramatical a partir de un corpus, la argumentación, la exposición, etc.
2. La dimensión metodológica. Aquí se plantea el análisis de la competencia comunicativa desde el punto de vista del método, es decir, la vinculación entre la teoría y la práctica, de la cual se apropian un conjunto de reglas y de principios normativos. Aunado a lo anterior, la interacción social en el aula es otra de las características principales que favorecen su desarrollo
3. La dimensión teórica. Desde esta perspectiva el enfoque comunicativo pretende definir los supuestos teóricos que sustentan el método, lo que a su vez determina las técnicas.
4. La dimensión epistemológica. Aquí se enfoca el cómo es asumido el conocimiento, desde las distintas teorías que dan origen al concepto a cómo conciben la relación entre el sujeto y el objeto.

Aunque ya nadie defiende hoy el llamado *método directo* que consiste en fomentar el aprendizaje espontáneo mediante la exposición intensiva a la lengua meta sin ningún tipo de reflexión formal, también existen otros que siguen rechazando la preminencia de la gramática. En cierto sentido, el enfoque comunicativo marca el punto de máximo alejamiento de la tendencia gramatical, tanto de tipo tradicional como de matriz estructuralistas. La primacía del significado sobre la forma y de la comunicación sobre la corrección ha acabado desplazando la explicación gramatical a un segundo plano frente a otros componentes como el léxico y la gramática. En particular, se ha renunciado a un tratamiento sistemático de los temas gramaticales (Calvi, 1988).

¿Pero qué tipo de gramática se utiliza en los diferentes métodos? En el caso del *método tradicional*, que se caracteriza por el predominio del modelo escrito sobre el hablado, la enseñanza suele basarse en la memorización y la repetición, y la gramática utilizada suele ser explícita y deductiva. El *método audio oral* se apoya en que las estructuras de la lengua están basadas en el uso real de la misma, evitando las explicaciones gramaticales y proponiendo una gramática implícita que se adquiere indirectamente gracias a la memorización y la repetición de las estructuras gramaticales. El *método cognitivo* sostiene que el estudiante debería poder expresarse sin recurrir a lo memorizado, y en cuanto a la gramática, vuelve al tipo deductivo explícito. En el *método comunicativo*, que insiste en aspectos comunicativos de la lengua, la gramática está subordinada a la función comunicativa, contando con una adquisición indirecta. De este modo, los ejercicios gramaticales ya no sirven y habrá que ceñirse a las cuatro destrezas lingüísticas: leer, hablar, escuchar y escribir. La principal idea en el enfoque comunicativo es que los estudiantes participen activamente en clase. Teóricamente todo es correcto, o incluso ideal, pero de manera práctica y en una sociedad de habla no hispana como el caso de la de Egipto, por ejemplo, el método comunicativo no cumple con los objetivos deseados por este enfoque hasta el momento.



2. El método comunicativo en prueba: problemas y soluciones

Se ha podido apreciar a lo largo de muchos años de enseñanza de ELE, tanto a nivel de estudiantes de colegios como de universitarios en Egipto, una cierta ineficacia del método comunicativo que ha provocado la queja constante de que no se aprende nada y que ha supuesto un problema tanto para el alumnado como para los profesores que no consiguen finalmente cumplir el objetivo deseado que es aprender español como lengua extranjera.

Este problema, al que se le debe hacer frente, contiene varias direcciones que se van a analizar a continuación para luego poder proponer un método experimentado a lo largo de dos años y que ha demostrado su eficacia en una sociedad de habla no hispana como es la egipcia.

2.1 Problemas y dificultades

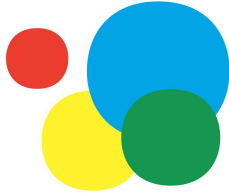
En primer lugar, el método comunicativo depende del contexto comunicativo y deja a un lado la gramática tal y como se veía dentro de la enseñanza tradicional. La presentación de la gramática suele ser inductiva, aunque también se dan algunas breves explicaciones gramaticales cuando se estima oportuno.

En segundo lugar, la mayoría de los libros, métodos y manuales actuales dedicados a ELE se elaboran siguiendo el método comunicativo funcional para uso de los estudiantes de ELE en España o en Latino América pero no para los de un país que carece de uso nativo español fuera de la clase, y que siempre necesita verse complementado con otros materiales extra o de apoyo que puede que, en muchos casos, tampoco existan.

Por otro lado, el MCER exige un tiempo específico para cada nivel pero no especifica si este tiempo incluye un uso pragmático lingüístico exterior o no. Dicho de otro modo, ¿se puede aplicar el nivel A1 de 60 horas, por ejemplo, para un estudiante egipcio que estudia en Egipto, que a un extranjero que viene a estudiar español a España a través de un curso intensivo de verano? ¿Las reglas gramaticales para un francés o un italiano serán comprendidas y practicadas del mismo modo en las 60 horas por un árabe o un chino cuyas lenguas no son de origen latino? Se ha observado la recepción del método comunicativo y su eficacia en estudiantes egipcios y francófonos en Egipto que estudian el español como lengua extranjera y aquellos estudiantes que solo aprenden sobre la lengua árabe como lengua materna. En estos últimos se acentúa mucho más el problema.

2.2 Análisis y soluciones

Y ahora analicemos estos tres ejes para intentar llegar a resolverlos. Si el enfoque comunicativo se basa en que el aprendiente después de conocer las reglas gramaticales, semánticas y fonológicas, aprende a utilizarlas en un contexto comunicativo determinado, utilizando disciplinas, como la pragmática y la sociolingüística, entonces, según los fundadores del método comunicativo, el estudiante debería conocer las disciplinas anteriormente expuestas para practicarlas a través de este método. ¿Dónde supuestamente tiene que conocerlas para practicarlas? ¿Los profesores, los métodos, los libros aseguran la adquisición de estas disciplinas o el método está basado sobre un estudiante que ya las tiene adquiridas?



Por lo tanto, está clara y es del todo imprescindible la existencia de este contexto social y pragmático para el buen uso y resultado del método comunicativo, pero si no existe este marco, ¿es suficiente lo que el profesor crea en clase? Un estudiante de ELE prácticamente termina su relación con el español después de salir de clase. Si los métodos de ELE no lo ayudaran, se encontraría con las dificultades que tienen la mayoría ahora.

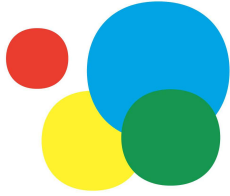
El profesor también se enfrenta con obstáculos y problemas importantes que le impiden cumplir con su meta. Los manuales y los métodos de ELE con enfoque comunicativo no cubren las necesidades de la clase y siempre se ve obligado a complementarla con otros libros o materiales. De este modo, las reglas de este enfoque se rompen y dependen de cada profesor y sus necesidades. Incluso usando la manera más tradicional o inductiva, tienen que seguir cubriendo deficiencias como, por ejemplo, que el tiempo dedicado a cada nivel no es el suficiente. Por otro lado, si le añade más horas, el estudiante se encuentra con que tarda meses en aprender muy poco.

Esta última sería la queja principal que nos ha impulsado a plantearnos este estudio. De esta manera, llegamos a la conclusión de que hay algo que no funciona al seguir en enfoque comunicativo, con sus manuales y sus reglas en circunstancias como las expuestas anteriormente.

Después de exponer las consecuencias del uso del método comunicativo tanto en estudiantes como en profesores, ahora nos preguntamos cuáles son las causas de la ineficacia de este método a pesar de su permanencia y su persistencia a lo largo de todo este tiempo.

El primer punto que se va estudiar detalladamente es: ¿hasta qué punto habrá que abandonar la gramática y los ejercicios gramaticales en una sociedad que no disfruta de contextos sociales o pragmáticos de lengua española? Las reglas gramaticales se erigen como el único camino a seguir por los estudiantes para poder construir una frase debido a la falta absoluta de un contexto sociolingüístico en el que el aprendiente parta de una situación para conocer unas reglas. Últimamente se advierten numerosas señales de conciliación entre los polos, antes antagónicos, de lo conversacional y lo gramatical (Martin Peris, 1988:6).

El segundo punto es la dificultad que tienen los estudiantes para entender las reglas gramaticales que les son imprescindibles si estas son explicadas por un profesor nativo. Este tema nos lleva a estudiar si es más eficaz la explicación de la gramática por parte de un profesor nativo o de la misma nacionalidad que los estudiantes. De nuevo esto rompe con la propuesta del método comunicativo en cuanto a que los profesores sean nativos de modo que no se separe la gramática de la conversación. Y parte del texto para la regla gramatical. El profesor nativo explica la gramática con una lógica diferente de la del estudiante especialmente si los casos no se asemejan a la lengua materna. También emplea más tiempo para que los estudiantes entiendan la regla que en la comunicación en sí, lo que rompe por tercera vez el método. Si el estudiante no entiende la regla ni la escucha por la calle, ni la puede imaginar por falta de semejanza con la lengua materna, es cuando consideramos



imprescindible que el profesor de gramática en concreto sea de la misma nacionalidad que el estudiante o por lo menos bilingüe.

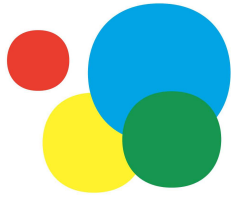
El tercer punto es que los manuales y los métodos de ELE no vienen equilibrados: o son solo de gramática, o vienen casi sin práctica gramatical por lo que dependen solo del esfuerzo que tiene que hacer el estudiante para deducir reglas gramaticales. En la mayoría de los casos, al no puede deducirlas, simplemente se queda perplejo. No pretendemos decir que el método comunicativo sea ineficaz por completo pero sí muy insuficiente. Por otro lado, el método tradicional de gramática inductiva produce un tipo de estudiantes que llegan a las universidades sabiendo escribir pero incapaces de comunicarse verbalmente.

3. El método propuesto

Hemos seguido los pasos del método de competencia comunicativa, planteado por los lingüistas Canale y Swain que defienden la competencia gramatical como un elemento esencial para el aprendizaje de idiomas. El término de competencia comunicativa comprendería la relación e interacción entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística. Pero también es cierto que el enfoque comunicativo ha generado una nueva forma de aproximación a la gramática, es decir, una gramática “de enfoque comunicativo” (Matte Bon, 1992).

El método propuesto tanto en los libros dedicados a la enseñanza del español para extranjeros –que se consideran hasta ahora en Egipto el material didáctico por excelencia–, como en las aulas consiste básicamente en separar las reglas gramaticales y las clases de la gramática de las clases de comunicación o de interacción, siendo preferible que el profesor sea de la misma nacionalidad que el estudiante, y complementarla con el método comunicativo con el fin de que un estudiante pueda expresarse utilizando las reglas gramaticales ya comprendidas para formar sus textos. La gramática es el mayor soporte lingüístico que ayuda al emisor a reflexionar sobre el código para que pueda estructurar adecuadamente el mensaje que se va a transmitir en el texto. Existen muchos recursos didácticos para introducir la gramática a los alumnos y también se debe propiciar la producción de textos para que los alumnos pongan en práctica lo aprendido. La gramática tiene como objeto determinar la norma distinguiendo lo que es correcto de lo que no lo es. Como ya hemos explicado, existen dos tipos de gramática: la *inductiva*, que es un proceso que se logra de una forma intuitiva, y es una gramática que parte de los hechos considerados singularmente para llegar a la unidad conceptual; y la gramática *deductiva*, que va de la regla a los ejemplos. Este tipo es el que consideramos más adecuado para utilizar con los estudiantes de ELE en países no hispanohablantes.

En el marco de la aplicación de la gramática a la enseñanza, surgen estas dos formas: la gramática *implícita*, que se adquiere indirectamente gracias a la asimilación de otros contenidos gramaticales; y la *explícita*, que se basa en la explicación directa por parte del profesor y se adquiere conscientemente, aplicación preferible y que lleva a un mejor resultado a ambos, estudiantes y profesores. Por tanto, no se debe partir del texto para llegar a conocer las normas, es necesario tener normas claras, bien comprendidas primero, y aplicarlas y practicarlas justo

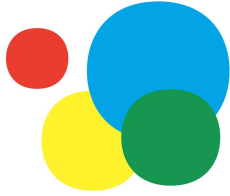


después en situaciones creadas por el profesor, y el alumno debe protagonizar la competencia. Seguimos pensando que el contexto no es suficiente cuando se enseña en países no hispanohablantes. En esta propuesta nuestra, la gramática no puede suponer menos de 50% del enfoque comunicativo utilizado hoy en día, y que vaya en paralelo con la interacción. Chomsky opina que entre la competencia –el conocimiento que el emisor-receptor tiene de una lengua– y la actuación –la utilización real en situaciones concretas– no existe una perfecta correspondencia, pues de todos es sabido que el proceso de asimilación, de aprendizaje es más lento que el de comprensión del nuevo contenido gramatical. Y esto nos llevaría a hablar de otros aspectos que deben estar presentes en el aprendizaje de cualquier lengua.

En cuanto al diseño del programa, y especialmente a este respecto, estamos de acuerdo con Morrow y Johnson (1977) cuando señalan que “un programa lingüístico organizado en torno a funciones comunicativas puede resultar desorganizado desde el punto de vista de la gramática. Aún más (...) esta falta de organización gramatical puede tener consecuencias más serias para la eficacia en el aprendizaje de lenguas en las fases iniciales de su estudio que en los estadios más avanzados”. El profesor se queda indeciso frente a unos casos gramaticales que todavía no están explicados y que se ven obligados a utilizar, lo que lleva a una falta de comprensión importante por parte del alumnado.

Hemos podido poner a prueba este método consiguiendo resultados más eficaces y más rápidos. Se imparte una clase de gramática donde se explican las reglas, se practica mediante ejercicios, se entiende la norma de una forma clara, sin ambigüedades; la clase siguiente es impartida por un profesor nativo, que crea situaciones comunicativas donde se han de utilizar estas reglas y se han de relacionar con las clases anteriores mediante juegos, piezas teatrales –que se acercan a la comunicación real emulando situaciones reales–, a través de fotos, métodos audiovisuales, etc. Habrá que empezar con temas o situaciones que interesen al estudiante y que se adecuen al lugar donde se enseña, a diferencia de la mayoría de los métodos que empiezan con las nacionalidades, el aeropuerto, etc., que son temas más enfocados a estudiantes extranjeros que estudian español en España y que se van a enfrentar a estas situaciones. Esto nos lleva a entender el motivo de que los centros de ELE en Egipto se vieran obligados a impartir cursos específicos de gramática para completar las deficiencias y la frustración de los estudiantes siguiendo el método comunicativo y del cual los profesores no pueden salir, porque se enfrentaron con el obstáculo de la ineficacia del método comunicativo tal y como hemos definido. También algunos métodos de enseñanza de español, a pesar de integrar contenidos gramaticales y comunicativos junto con una serie de temas transversales y de educación donde se practican las actividades comunicativas, conllevan el uso de aspectos gramaticales mediante comprensión y practica oral y escrita. Algunos manuales, ya conscientes del problema, empiezan a elaborar otros libros específicos para la enseñanza y aprendizaje de la gramática pero tampoco están relacionados de una manera estrecha con los temas del método utilizado.

Para un estudiante que solo escucha y aprende español en clase y muy poco fuera, le resulta muy difícil deducir o mezclar las reglas gramaticales con los textos, o los diálogos. Estas reglas para él no sirven como piensan los



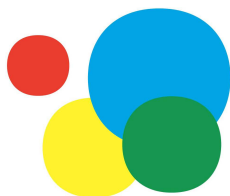
defensores del método comunicativo, que opinan que estos ejercicios apartan al estudiante de la vida y de las situaciones diarias reales sino que, al contrario, son ellas las que lo ayudan a entrar y participar en estas situaciones. Por todo ello, para los extranjeros que tienen una lengua materna de origen no latino, el método comunicativo tal como se define o se practica resulta muy difícil o casi ineficaz para alcanzar la meta deseada en ELE. Se debería elaborar otros métodos de enseñanza donde se separase la gramática de la comunicación y donde ambos componentes se complementaran perfectamente. Habría que añadir a todo esto los medios audiovisuales y auditivos, los profesores de la misma nacionalidad que el estudiante para hacerle llegar más rápido y de manera más práctica y eficaz la reglas que debe seguir, y los profesores nativos, que solo se centren en la conversación y la aplicación de estas reglas dentro de un enfoque comunicativo no gramatical. Este método lo proponemos especialmente para los estudiantes del nivel A1, A2, B1 y B2.

4. Conclusión

Por todo lo expuesto, vemos que habrá que volver a considerar los resultados del método comunicativo, para comprobar que no se adapta a las necesidades del estudiante en países de habla no hispana. Se necesitaría un método que pueda abarcar las cuatro áreas principales que configuran la enseñanza de idiomas: el diseño del programa, la metodología docente, la formación del profesorado, y la confección de materiales didácticos (los libros, los métodos dedicados a ELE). La enseñanza de la gramática debería realizarse de una manera más detallada y clara, con por lo menos uno de los profesores bilingüe o de la misma nacionalidad que los estudiantes. Habría que separar también la enseñanza de la gramática de la conversación o de la interacción. Tanto el método tradicional con su gramática deductiva, explícita y las listas de vocabulario, como el método comunicativo con la gramática implícita y la adquisición indirecta, han fallado a la hora de satisfacer las necesidades del estudiante en un país de habla no hispana como es Egipto, en nuestro caso.

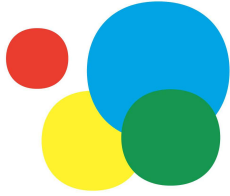
El conocimiento gramatical debe preceder a la clase de interacción que a su vez debe estar subordinada a la noción gramatical. De este modo, el estudiante se siente más preparado para recibir las informaciones y para desarrollar las cuatro destrezas. Debemos trabajar en paralelo, sin mezclar gramática y comunicación. En otras palabras, no proponemos ni el método tradicional, ni el comunicativo, sino otro que pueda adaptarse lo mejor posible a la necesidad del estudiante en las circunstancias que hemos ido señalando en este estudio.

Finalmente, insistimos en la relevancia del hecho de ser extranjero y estudiar español en inmersión –en un país cuya lengua oficial sea el español- y, por otro lado, ser extranjero y estudiar español en un país de habla no hispana, donde las situaciones pragmáticas socioculturales y lingüísticas simplemente no se dan.



BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, H. Douglas (2000): *Principles of language learning and teaching*, New York: Longman
- CALVI, M. V. (1998): «La gramática en la enseñanza de las lenguas afines», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: Univ. de Santiago, 353-360.
- CANALE, M. (1983): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje» en Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 63-83.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- CORTÉS MORENO, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- GUMPERZ, J. J. y D. HYMES (1964): «The Ethnography of Communication», *American Anthropologist*, vol. 66, 6, part 2.
- HALLIDAY, M. (1979): *El lenguaje como semiótica social*, México: FCE.
- HYMES, D. H. (1971): «Acerca de la competencia comunicativa » en Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- MARTÍN PERIS, E. (1998): «Gramática y enseñanza de segundas lenguas», *Carabela* 43, 5-32.
- MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Difusión, 1992.2 vols.
- MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- MORROW, K y K. JOHNSON (1977): «Meeting some social language needs of overseas students», *Canadian modern language review* 33.5:694-707.
- MORROW, K. E. (1977): *Techniques of evaluation for a notional syllabus*, Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading.
- ROMERO, S. (1999): *La comunicación oral en el aula*, México DF. (Documento no publicado)
- Sánchez, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid: SGEL.
- VAN EK, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*, vol. 1, Strasburg: Council of Europe.



**NORMA Y PLURICENTRISMO. EL CASO DE *SER Y ESTAR* EN LA ENSEÑANZA
Y LA INVESTIGACIÓN APLICADA AL ESPAÑOL/LE.**

María Cecilia Ainciburu

Patricia Rodríguez López.

Nebrija Universidad.

RESUMEN:

Este estudio contrasta la modelización gramatical de los usos de *ser* y *estar* del Plan Cervantes (2007) y la correspondiente de la Nueva Gramática (2010). La investigación primaria estudia dichas ocurrencias en un corpus de películas de difusión internacional, representativas de las variedades española y centroamericana, y las analiza cualitativamente teniendo en cuenta las formas combinatorias obligadas con sustantivo, adjetivo o adverbio y las no obligadas de *ser*.

Los resultados muestran que las clasificaciones del Plan Cervantes (2007) no cubren todos los usos que presenta la variación diatópica del español por lo que los criterios de selección de cara a los diferentes enfoques didácticos o a la evaluación certificativa no son suficientemente operativos.

1. Los usos de los verbos *ser* y *estar* en las obras de referencia del español

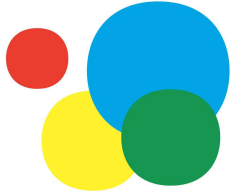
La alternancia entre los verbos *ser* y *estar* ha sido objeto de numerosos estudios y es un punto de interés didáctico en la enseñanza ELE –por los problemas que suscita en aprendientes extranjeros–, dado que ambos verbos pueden expresar una gran variedad de funciones. Un aspecto de esta problemática que no se afronta con la misma intensidad de los ya señalados es la riqueza de combinaciones sintácticas con la que esta alternancia se presenta en los diferentes países hispanohablantes. En cada variedad del español, un nativo tenderá a pensar que cierto uso más frecuente es correcto y, si no ha escuchado otros usos, podría incluso considerarlos incorrectos. Esto genera serios problemas a la hora de enseñar y de evaluar.

1.1. La Nueva Gramática del Español (Panhispánica)

El objetivo de este estudio es mostrar que existen diferentes usos combinatorios de estos verbos en variedades diferentes del español. A continuación se presentan, por considerarlas más descriptivas, las consideraciones sobre *ser* y *estar* presentes en la *Nueva gramática de la lengua española* (en adelante NG, 2010)¹ y luego, las del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2007)² que deberían representar una versión mayormente operativa en términos didácticos. En la siguiente tabla (Tabla 1) se presentan los usos más importantes de los verbos *ser* y *estar* según la NG (2010:712-716 y 766-770).

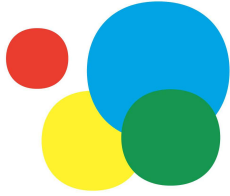
¹ La Nueva Gramática de la lengua española (2009) de dos tomos, en la que se basa el Manual de 2010, fue publicada en el 2009 y en el 2011 se completó con el tercer volumen Fonética y Fonología.

² Se utiliza la versión del 2007, aunque la primera es del 2006.



Distribución	Usos
El atributo en las oraciones copulativas con <i>ser</i> y <i>estar</i>	
Aspectos semánticos de la distinción	
español estándar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ser</i> con atributos que designan características permanentes³ de los sujetos • <i>estar</i> con atributos que indican propiedades transitorias o accidentales
español estándar	<ul style="list-style-type: none"> • oposición entre <i>ser</i> y <i>estar</i> como una de las manifestaciones del aspecto léxico • <i>El muchacho es alto</i> no describe estado permanente, sino una propiedad como característica suya • <i>El muchacho está alto</i> manifiesta un cambio en relación con su recuerdo o con sus expectativas
español estándar	<ul style="list-style-type: none"> • predicados caracterizadores o de individuo vs. de estadio o episódicos • atributos con <i>ser</i> suelen designar características de los individuos que no surgen como efecto de ningún cambio, por lo que rechazan modificadores que las limiten a una situación particular. <i>Marta es ingeniosa.</i> • los predicados de estadio designan propiedades del sujeto relativas a una situación concreta, <i>Azucena está guapa con ese vestido.</i>
Atributos locativos	
Se refiere al español estándar hasta que se indique otra variedad	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ser</i> no se usa ya en la lengua común con el sentido de 'existir' • se construyen con <i>estar</i> los atributos que se especifican lugar que ocupa alguien o algo: <i>El jefe está en la oficina.</i> • no admiten pronombres neutros (<i>Está en la oficina > *Lo está</i>), • <i>estar</i> no parece seleccionar dos argumentos (<i>el jefe y en la oficina</i>), sino que constituye un nexo que vincula un individuo con un estado episódico o circunstancial. • con <i>ser</i> cuando el sujeto denota acciones o sucesos (<i>¿Dónde es el concierto?</i>), pero no en los demás casos: <i>El ponente de la conferencia {está ~ *es} en el auditorio.</i> • forma hablada <i>ser</i> con atributos locativos para identificar un lugar: <i>No es muy lejos.</i> • con <i>ser</i> expresiones atributivas introducidas por una prep. elegida por el sujeto, como en <i>El viaje será desde Lima hasta Callao.</i>
área mexicana distribución geográfica desigual	<ul style="list-style-type: none"> • atributos nominales se construyen con <i>ser</i> • escasas excepciones: <i>Estaba jefe de sección</i>, en el área mexicana. • no son excepciones, en cambio, construcciones como <i>estar {burro ~ mosca~ perro ~ pez}</i> y otras similares de distribución geográfica desigual, en las que los sustantivos se interpretan como adjetivos calificativos: <i>estar completamente pez.</i> • La alternancia <i>ser ~ estar</i> es más sistemática en pares como <i>Fue torero</i> (sustantivo) ~ <i>Estuvo (muy) torero</i> (adjetivo).
España vs. países americanos	<ul style="list-style-type: none"> • con <i>ser</i> los adjetivos de relación: <i>digital, económico, geográfico, literario</i>, etc. • cuando pueden usarse como adjetivos calificativos, es posible la alternancia: <i>{Es ~ Está} muy diplomático</i> • ambos verbos con adjetivos que designan propiedades físicas: <i>Su nariz es roja ~ Su nariz está roja.</i> • únicamente con <i>ser</i>: <i>La calle es ancha</i>, porque no se atribuye al referente del sujeto la capacidad de alterar sus dimensiones • con estos adjetivos el dativo posesivo favorece el uso de <i>estar</i>, en alternancia con <i>quedar</i> en España. En la mayor parte de los países americanos solo se emplea este último verbo: <i>La falda le {está ~ queda} ancha.</i>
España casi toda América	<ul style="list-style-type: none"> • con <i>ser</i>: muchos adjetivos de naturaleza modal que admiten como sujetos subordinadas sustantivas, <i>Es posible que llueva.</i> • con <i>estar</i> en España, como <i>Está feo que yo hable así de mí mismo.</i> • en estos casos se prefiere <i>quedar</i> en casi toda América, o bien se da la alternancia entre <i>estar</i> y <i>quedar</i>.
	<ul style="list-style-type: none"> • con <i>ser</i>: adjetivos que denotan rasgos valorativos de personas o cosas, <i>amable, cobarde, cortés, decidido, espantoso, etc.</i> • muchos adjetivos admiten <i>estar</i> para designar comportamientos particulares o circunstanciales, <i>La expresión de su rostro es tranquila, triste y tranquila.</i> • estos adjetivos —y <i>cariñoso, distante, encantador, frío, generoso, grosero</i>, etc.— denotan comportamientos que afectan a otras personas. El predicado puede denotar, en consecuencia, una acción <i>Fue amable ~ Actuó amablemente.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • con <i>estar</i> adjetivos que comparten su raíz léxica con los verbos correspondientes, como los formados sobre los antiguos participios truncos (<i>descalzo, desnudo, lleno, maduro, marchito, quieto, vacío</i>) • aunque algunos admiten también <i>ser</i> (<i>limpio, sucio</i>).

³ Los subrayados en negrita de las Tablas 1 y 2 son nuestros y muestran los criterios a partir de los cuales se presenta la clave de selección entre *ser* y *estar*. Tales criterios se reproducen en los manuales ELE, aunque dicho estudio no forme parte de esta investigación.

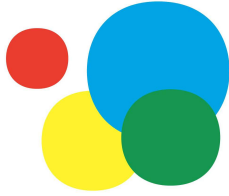


	<ul style="list-style-type: none"> • adjetivos de forma participial que se construyen con <i>ser</i> se asimilan a los calificativos y carecen de interpretación resultativa, como <i>Eugenio es muy conocido</i>; <i>La película es muy entretenida</i>. • al valor causativo del adjetivo <i>aburrido</i> se opone el del participio adjetival <i>aburrido</i>, que denota un cambio de estado y se construye con <i>estar</i>: <i>Estoy aburrido</i>. • tienden a rechazar <i>estar</i> los adjetivos que expresan siempre valor causativo: <i>angustioso</i>, <i>preocupante</i>, <i>terrorífico</i>, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ser</i> y <i>estar</i>: la oposición entre los atributos caracterizadores y los de estado • numerosos adjetivos pueden pertenecer a los dos grupos, lo que se refleja en la elección del verbo copulativo. Contrastan así las oraciones <i>Es {nerviosa ~ tranquila ~ alegre}</i>, en las que se habla del carácter o el temperamento de alguien, con <i>Está {nerviosa ~ tranquila ~ alegre}</i>, en las que se describe algún estado circunstancial en el que la persona se halla • cambios más marcados: <i>ser discreto</i> ('prudente', entre otros sentidos) ~ <i>estar discreto</i> ('poco brillante', entre otros sentidos); <i>ser fresco</i> ('desvergonzado', también <i>ser un fresco</i>) ~ <i>estar fresco</i> ('recién recogido, hecho'); <i>ser listo</i> ('inteligente', más usado en España) ~ <i>estar listo</i> ('dispuesto', 'preparado', 'terminado'); <i>ser maduro</i> ('tener madurez, buen juicio') ~ <i>estar maduro</i> ('haber madurado'); <i>ser malo</i> ('malvado', 'de poca calidad') ~ <i>estar malo</i> ('desagradable', 'de mal sabor', 'enfermo'); <i>ser rico</i> ('adinerado') ~ <i>estar rico</i> ('sabroso'); <i>ser sano</i> ('saludable') ~ <i>estar sano</i> ('con buena salud'); <i>ser vivo</i> ('listo', 'mentalmente ágil') ~ <i>estar vivo</i> ('con vida').
	<ul style="list-style-type: none"> • la naturaleza léxica del sujeto resulta ser un factor fundamental en algunos de los pares mencionados y en otros similares: <i>ser delicado un asunto</i> ('resultar comprometido o embarazoso') ~ <i>estar delicada una persona</i> ('manifestar salud endeble o quebradiza'). • varias propiedades y estados transitorios que se aplican a personas o a cosas materiales se conciben como inherentes o definitorias cuando se aplican a nociones más abstractas: <i>Su marido está grave</i>, pero <i>La enfermedad de su marido es grave</i>.
	<ul style="list-style-type: none"> • complementos del adjetivo calificativo pueden influir en ocasiones en la elección de la cópula, con adjetivos que se refieren a sentimientos o afecciones del ánimo: <i>{ser / estar} celoso ~ estar celoso de alguien</i>; • <i>{ser / estar} ansioso ~ estar ansioso por regresar</i>; • estos contrastes muestran que los adjetivos que admiten <i>ser</i> y <i>estar</i> suelen elegir <i>estar</i> cuando se construyen con complemento preposicional (<i>estar celoso de alguien</i>, <i>casado con alguien</i>, <i>ansioso de algo...</i>). • algunas de estas alternancias pueden ser reflejos de cambios en el significado del adjetivo: • <i>ser seguro</i> ('libre de riesgo', 'cierto') ~ <i>estar seguro de algo</i> ('convencido'); • el adjetivo <i>consciente</i> se usa con complemento cuando se construye con <i>ser</i> (<i>Es consciente de su problema</i> 'Tiene conciencia de él, lo percibe'), no cuando se construye con <i>estar</i> (<i>Ya está consciente</i> 'Ya volvió en sí', entre otros significados próximos)

Tabla 1: Usos de los verbos *ser* y *estar* según la NG (2010)⁴.

La Tabla 1 es una reelaboración propia, por lo que algunas entradas han sido englobadas en otras para evitar la prolijidad de la descripción en los casos en que no hay variedad geodialectal en el uso. La NG describe las estructuras que la mayoría de los hispanohablantes comparte (español estándar, en el cuadro) y señala las distintas variaciones, acompañadas con una vasta ejemplificación que se ha resumido. Así, por ejemplo, se muestra que en el uso peninsular de los adjetivos de relación se prefiere el verbo *estar*, en cambio en América se prefiere el uso del verbo *quedar*: *La falda le {está ~ queda} ancha*. Señalamos con particular intención este ejemplo, porque el estudio primario no podrá dar cuenta de la selección de verbos que estén fuera de la alternancia de *ser* y *estar*, mientras que es posible que un aprendiente pueda usar otro verbo (*quedar*, en este caso) como mecanismo de omisión o de superación de la selección.

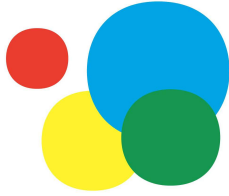
⁴ Los ejemplos son los del texto original



1.2. El Plan curricular del Instituto Cervantes

Después de haber presentado la descripción de usos selectivos y no selectivos en la NG, enumeramos los equivalentes en el PCIC. Como dicho, el orden cronológico de las obras está invertido, solo porque se intenta organizar el discurso desde lo descriptivo a lo pedagógico. El PCIC (2007), en el cotejo entre los niveles de referencia para ELE y las estructuras gramaticales proporciona una herramienta muy útil para los profesores de ELE, a partir del cual se planifican actualmente la mayor parte de los currículos y se establecen los criterios para la selección y el desarrollo de los materiales. En la siguiente tabla (Tabla 2) se observa la progresión de los usos de *ser* y *estar* en los cuatro niveles lingüísticos (de A1-C2).

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ser sin adjetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificativo <i>Soy Elena.</i> • Pertenencia a una clase (origen, profesión, ideología, materia...) <i>Soy español.</i> <i>Soy estudiante.</i> • Localización temporal. <i>Es lunes.</i> • Identificación con sustantivos y pronombres. <i>Es él.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Posición <i>Es mi libro.</i> • Cantidades y precios <i>Somos tres.</i> • Causa (con por) <i>Es por tu culpa.</i> • Finalidad <i>Es para escribir.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcciones impersonales. <i>Es de noche. / Es tarde.</i> • Construcciones frecuentes con sujeto oracional <i>Es una pena que no vengan a la fiesta.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Localización de sucesos o acontecimientos <i>La cita es en el cine Callao. / El cine está en la plaza de Callao.</i> <i>El concierto es en el auditorio.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Criterio distribucional <i>Querer es poder.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia (sentido filosófico, equivalente a existir) <i>Pienso luego soy.</i> • Perífrasis de relativo de carácter enfático <i>Lo que tú eres es un egoísta.</i> <i>Quien es un egoísta eres tú.</i>
Ser + adjetivo		<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos que solo pueden ir con <i>ser</i>. <i>Luis es sincero. Esas chicas son americanas.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos que pueden ir con <i>ser</i> y <i>estar</i>: Regla general <i>Es delgado. / Está delgado.</i> • Adjetivos que pueden ir con <i>ser</i> y <i>estar</i>: Cambio de significado <i>listo / verde</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Con adjetivos valorativos que definen un comportamiento o. Uso de <i>estar</i> cuando la cualidad se atribuye como episódica o delimitada <i>Ha sido muy amable al invitarme. / *Has estado muy amable al invitarme. / Ayer estuviste muy amable.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones con <i>ser</i> <i>Es listo como el hambre. Es más papista que el Papa.</i>
Estar sin adjetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Localización espacial. <i>Está aquí.</i> • Criterio distribucional, con adverbios de modo: <i>bien / mal</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Localización temporal (fechas, meses, estaciones con preposiciones <i>a</i> o <i>en</i>). <i>Estamos a /</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Criterio distribucional, con el pronombre <i>lo</i>, que representa a un atributo identificable discursivamente 		<ul style="list-style-type: none"> • Con <i>para</i>. <i>Está para salir</i> [a punto de]. • Con <i>por</i>. <i>Están por salir</i> [acción sin realizar]. <i>Estoy por tu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Con <i>para</i> <i>¡Qué niño más guapo! Está para comérselo</i> [valorativo].



		<i>estamos en</i> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo meteorológico (con preposición a). <i>Estamos a tres grados.</i> 	<i>Lo está.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Profesión eventual (con la preposición de) <i>Está de telefonista.</i> • Cantidades y precios fluctuantes (con preposición a) <i>El euro está a...</i> 		<i>moción</i> [a favor de]. <i>Estoy por darte una torta</i> [intención]. <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones equivalentes a un estado con <i>estar que</i> <i>Está que arde.</i> 	
Estar + adjetivo		<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos solo con <i>estar</i>. <i>Está contento.</i> 			<ul style="list-style-type: none"> • Usos coloquiales <i>Está interesante.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Casos de recategorización <i>Hoy estás muy trabajador.</i>

Tabla 2. Progresión del uso de *ser* y *estar* por niveles en el PCIC

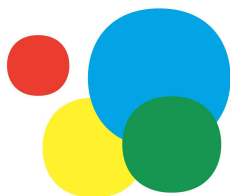
A primera vista, al comparar ambas obras, se puede observar que la NG (2010) contiene una descripción de casos mucho más detallada que la del PCIC (2007). No obstante, relevamos que la mayor parte de las semejanzas se centran en los usos del español estándar. Así podemos observar semejanzas en un uso de *estar* sin adjetivo que se da en un nivel A1, la localización espacial (*está aquí*). Éste uso también se recoge en la gramática: "se construyen con *estar* los atributos que se especifican lugar que ocupa alguien o algo: *El jefe está en la oficina*." (NG, 2010: 713). Sin embargo, el PCIC (2007) en ningún momento indica los empleos de variación del español de los distintos usos de *ser* y *estar* que se pueden encontrar, por ejemplo, en algunas regiones de América. Aunque predominan los usos de los verbos *ser* y *estar* del español estándar, en la NG (2010), encontramos tres referencias que indican variación en el español de estos usos⁵ (ver Tabla 1).

Que en el PCIC (2007) se elija una versión del español estándar para su propósito es legítimo y que la NG (2010) incluya ejemplos panhispánicos es un paso a delante. Sin embargo, puede existir el caso de que un alumno aprenda español en Colombia, es decir, que aprenda la variedad colombiana y luego se quiera examinar con una certificación oficial en Salamanca, y, puede que los usos de variedad cuenten como errores. Además de los exámenes oficiales existe otro punto débil: los materiales didácticos; en muchos libros se empieza a incluir algunas referencias a variedades léxicas, como por ejemplo, *el autobús*, *el micro*, etc. Sin embargo, no se encuentran las variaciones a nivel sintáctico. Los materiales didácticos actuales proponen las variantes del español más a nivel superficial (entonación, léxico, entre otros) que a nivel de combinación sintáctica. Sin embargo, es en esta propiedad combinatoria del español donde reside la percepción de la "naturalidad" de un discurso.

2. Aproximación empírica al problema de la variación de uso de los verbos *ser* y *estar* en español

El PCIC (2007) es una obra de referencia para la enseñanza del ELE. Guía las prácticas didácticas de esa institución pero tiene una vocación más amplia, ya que, por una parte, es una de las pocas instituciones que posee el respaldo suficiente para realizar investigación y, por otra, los Institutos Cervantes están presentes en

⁵ Para destacar las estructuras que indican variación, hemos insertado una columna dónde se recoge este fenómeno.



muchos países del mundo. En el cotejo previo se han señalado diferencias entre los usos de *ser* y *estar* que señala la progresión del PCIC y los descriptos en la NG. Esta investigación no tiene como objetivo hablar de frecuencia de uso de esos exponentes gramaticales, dado que tal frecuencia debe evidenciarse en corpus muy amplios de producción nativa, sino sondear sus aspectos de variación lingüística en modelos que pueden estar al alcance de alumnos de ELE fuera de clases. Con esa intención, se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Existen usos combinatorios de *ser* y *estar* que no coinciden en las variedades peninsulares y no peninsulares del español?
- Y si sí, ¿puede explicarse la selección de *ser* y *estar* con adjetivo a través de los criterios de las obras de referencia (permanencia vs transitoriedad, caracterizador vs episódico)?

Se selecciona un corpus de películas que están presentes en la red, específicamente en Youtube, y a la que los estudiantes ELE tienen acceso en autonomía. Se trata de dos muestras de películas españolas y centroamericanas con 10 representantes cada una, a saber:

Películas españolas (año estreno, sigla)⁶	Películas centroamericanas (país, año estreno, sigla)
Todo sobre mi madre (1999), EM	Hermano (Venezuela, 2010), VH
Calle Mayor (1956), EC	La vendedora de rosas (Colombia, 1998), CV
El tapiz de Aladino (2001) ET	Las cartas del gordo (Colombia, 2006), CG
Donde empiezan los sueños (2000) ES	Más allá del silencio (Venezuela, 1996) VS
	La estrategia del caracol (Colombia, 1993) CC
	Caracas, las dos caras de la vida (Venezuela, 2011) VC

Tabla 3. Películas utilizadas para formar el corpus

El corpus final implicó la visión de 819 minutos de grabación (más dos guiones) a partir de la cual se transcriben las frases que contienen los verbos *ser* y *estar* en cualquier tipo de tiempo y modo se encuentren y en las posibles combinaciones gramaticales.

2.1 Usos obligatorios y no obligatorios de los verbos *ser* y *estar* en el corpus analizado

En la presentación de los resultados de esta investigación discutimos la propuesta de los usos obligatorio y no obligatorio de los verbos estudiados, considerando como los primeros como aquellos que el PCIC indica con la designación “solo pueden ir con” (ver Tabla 2). Claramente es una etiqueta que no tiene ningún otro sentido fuera de la selección entre ambos verbos, dado que el hablante puede siempre elegir una estrategia de omisión o de evitación; puede decir por ejemplo, “*Este chico es Pedro*” o “*Este chico se llama Pedro*”. Esta estrategia de sustitución de exponentes gramaticales es muy rentable en ELE y se hace muy evidente en los mecanismos de integración de la interlengua en los que el hablante no nativo tiende a preferir, a paridad de funcionalidad, el exponente lingüístico más conocido y que le brinda mayor seguridad (Rodríguez López, 2013). No es la que se considera aquí.

⁶ En la sigla propuesta para identificar los ejemplos, la primera letra indica el país de producción de la película (E por España, C por Colombia y V por Venezuela). La otra letra es la palabra central del título.



Aunque el análisis de frecuencia de las ocurrencias de uso de *ser* y *estar* no es el objetivo de esta investigación, se señala que en todo el corpus las unidades más representativas son las de verbo + adjetivo y, por esa razón, es en ellas en las que centraremos la primera parte de este análisis. Frente a estas, las de verbo + adverbio y verbo + sustantivo son menos frecuentes y no parecen diferir en su funcionalidad en las muestras españolas y centroamericanas del corpus, como se evidencia en los siguientes ejemplos⁷:

- (1) *Por causas ajenas a su voluntad, dos de las actrices que diariamente triunfan sobre este escenario, hoy no pueden estar aquí* (EM p. 103).
- (2) *Veo que para ti las puertas están demás* (ES: p.22).
- (3) *Oye, majo, ¿vas a estar toda la noche así?* (ET, p.31)
- (4) *Me acerqué y estaba allí el cuerpo de tu madre* (VC 3:26).
- (5) *Eres una epidemia!* (EM, p. 110)
- (6) *Esas son puras mentiras* (CG 6:07).⁸
- (7) *Lo estoy esperando a usted para que sea el padrino* (CG 7:34).
- (8) *Su madre nunca fue propiedad privada* (CC 43:08).
- (9) *Eres un bestia* (VH 4:42).

Se ofrece una muestra breve de estas dos construcciones porque los dos subcorpus no difieren y porque las frases no deberían presentar problemas de comprensión para los alumnos ELE, dado que son las esperadas. Tanto la frecuencia como las ocurrencias, sin embargo, podrían estar sesgadas por la exigüidad del corpus⁹.

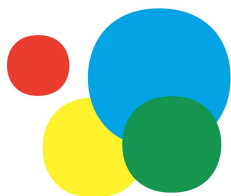
Los usos de los verbos estudiados en combinación con adjetivos son los más frecuentes en el corpus, entre ellos hay construcciones esperadas y no esperadas, usos obligatorios y no obligatorios, en el sentido que se le ha dado antes a esta categorización. Algunos ejemplos:

- (10) *El tonto de Juan, porque era rematadamente tonto, se iba liando con esa mentira* (EC, p 31).
- (11) *La biografía de Pepe es simple, lineal* (EC, p 38).
- (12) *No sé quién está más verde, si tú o tus compadres* (ES, p 31).
- (13) (Luchando con el filete) *Gracias, pero está difícil* (ET, p. 30).
- (14) *Además de agradable, soy muy auténtica* (EM, p. 104).
- (15) *Es que son bobos o qué* (CV 7:37).
- (16) *Es que está demasiado buena. Es tan linda y tan rica la condenada* (CG 9:19).
- (17) *Usted está loco* (CG 5:46).

⁷ Se ha elegido intencionalmente no ilustrar todas las funciones de *ser* y *estar* que el PCIC coloca en cada exponente gramatical cuando ambos ocurren en los dos corpus.

⁸ Los números contenidos después de la sigla indican los minutos y segundos de proyección de la película. En los guiones se indica la página.

⁹ En este marco, aunque no tiene que ver con la selección verbal, puede tener interés señalar la presencia de la forma “un bestia” que constituye una ocurrencia particular que se señala en última y cuarta acepción en el DRAE, pero que marco, aunque no tiene que ver con la selección verbal, puede tener interés señalar la presencia de la forma “un bestia” que constituye una ocurrencia particular que se señala en última y cuarta acepción en el DRAE, pero que no prevé la determinación con el artículo masculino: “4. com. Persona ruda e ignorante. U. t. c. adj.” (DRAE. En línea).



(18) *Esa peladita es loca* (CV 39:23).

(19) *Esas están pálidas, las mías están más despiertas* (CV 39:23).

(20) *Esta tarde está magnífica y maravillosa* (VC 4:00).

(21) *Antonio está chamo todavía* (VC 4:00).

En la mayor parte encontramos usos que son correctos con *ser* o *estar* y no que tienen distinción semántica entre ambos. Sin embargo hay usos que no se registran frecuentemente en los manuales. Por ejemplo la combinación de *ser* + *rica/o* para indicar belleza (ejemplo 16). Los manuales indican el cambio semántico para contrastar riqueza vs bondad de una comida. La indicación metafórica no parece posible en la frecuencia de ese adjetivo en los dialectos centroamericanos, aunque es oportuna en la escena en la que se manifiesta. El DRAE marca la acepción como coloquial y referida a niños, mientras que aplicado a los adultos podría tener un sentido irónico que no resulta en el contexto señalado.

7. adj. coloq. Dicho especialmente de un niño: Bonito y a la vez gracioso, encantador. ¡Qué niños más ricos tiene!

8. adj. coloq. U. aplicado a las personas como expresión de cariño. U. t. en sent. irón. o despect. (DRAE, en línea).

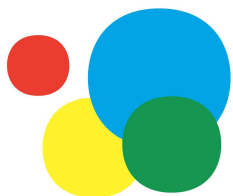
Combinaciones no esperadas son también las que se refieren a la descripción de las rosas a las cuales no se aplicaría fácilmente el adjetivo “despiertas”. Llama la atención, en cambio, el uso de *estar* + adjetivo en la descripción de cosas y personas que la mayor parte de las variantes lingüísticas del español construirían con *ser*, como en los ejemplos (ejemplo 17) y (ejemplo 18). El fenómeno ha sido relevado por estudios sociolingüísticos precedentes. Así en el español de Cuernavaca, por ejemplo, los resultados obtenidos apuntan hacia un uso “innovador” de *estar* en un 23% de los casos estudiados (Cortés Torres 2004:793).

Los resultados muestran que los adjetivos que destacan la apariencia física (.72), la edad (.65), o que presentan una evaluación sobre el sujeto (.52), como ya se había indicado, favorecen la ocurrencia de *estar*. Por otro lado, aquellos adjetivos que se refieren al tamaño (.48) o a características personales (.19) la desfavorecen. Los ejemplos (10) y (11) a continuación muestran el uso de *estar* en un marco de clase con adjetivos de tamaño y de características personales.

(10) tamaño: "Todo el mundo piensa que los estadounidenses están altos." (25/M)

(11) características personales: "Teresa y María tienen miedo de llegar tarde a la clase porque el profesor siempre está puntual." (15/F). (Cortés Torres 2004:792)

La descripción del fenómeno a partir de corpus orales muestra que el empleo de la construcción está menos presente en los informantes cultos en el registro oral, pero que como en estudios precedentes al de Cortés Torres (2004), la selección en una tarea escrita muestra una mayor frecuencia de uso de *estar*, con lo cual podríamos encontrarnos frente a un fenómeno que la muestra oral desfavorece. El mismo fenómeno, con una ocurrencia más elevada (39%), se releva en Puerto Rico con una buena variedad de adjetivos que prefieren construir con *estar* en estos llamados “usos innovadores” (Brown y Cortés-Torres, 2013). Se trata de los de las dos columnas de la izquierda frente a las de la derecha.



Adjetivo	con <i>estar</i>	Adjetivo	con <i>estar</i>		Adjetivo	con <i>estar</i>	Adjetivo	con <i>estar</i>
brutal	96 %	loco	61 %		lindo	32 %	grande	21 %
seguro	79 %	malo	53 %		igual	31 %	chiquito	12 %
flaco	68 %	tranquilo	45 %		caro	28 %	difícil	8 %
gordo	68 %	bonito	45 %		raro	26 %	nuevo	5 %
rico	62 %	bueno	34 %		fuerte	24 %	diferente	2 %

Tabla 4. Porcentaje de combinación con *estar* de los adjetivos en el español de Puerto Rico (a partir de Brown y Cortés-Torres, 2013:65).

En estos casos la selección a partir de las consignas didácticas más habituales, permanencia/ transitoriedad e identidad /estado, no dan cuenta del fenómeno y es por eso que la descripción sociolingüística crea la etiqueta de “uso innovador”. En el caso especial de los adjetivos de edad (ejemplo 12), el fenómeno ha sido relevado en Venezuela, México y Guatemala (De Jonge, 1993; Malaver, 2012) y se analiza en su condición aspectual en cuatro posiciones donde se verifican solapamientos de los predicados gnómicos y los episódicos que están a la base de los criterios de selección didáctica referidos.

EE gnómica sustancial: → edad como una característica atemporal	<i>Ser:</i> <i>Ella es joven.</i>
EE gnómica modificada: → edad como propiedad como característica delimitada	<i>Ser+</i> modificadores <i>Ella es muy joven todavía.</i>
EE episódica sustancial: → edad como un estado acotado	<i>Estar:</i> <i>Ella está joven.</i>
EE episódica modificada: → edad como un estado acotado	<i>Estar</i> + modificadores <i>Ella está <u>demasiado</u> joven <u>todavía</u>.</i>

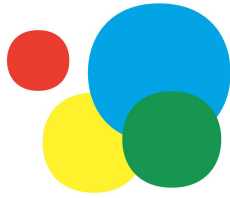
Tabla 5. Tipología de las expresiones de edad (EE), en Malaver (2012:199).

Como puede verse a través de los ejemplos y del análisis, los criterios explicativos de las obras de referencia no pueden dar cuenta de la variación “es/está joven” o de la más frecuente “es/está casado”. Tales usos parecen estar sujetos a la frecuencia de los usos dialectales del español.

3. Conclusiones

El objetivo que nos hemos propuesto en la investigación primaria era el de contemplar los usos de *ser* y *estar* en diferentes países como Colombia, Venezuela y España. Para ello analizamos los diferentes usos de ambos verbos en algunas películas de los tres países que representan el habla de cada comunidad y con ello, la variación del español. En un primer paso, hemos ponderado las características de *ser* y *estar* en el sistema español contrastando dos obras de referencia: la NG (2010) y el PCIC (2007). Hemos destacado especialmente las diferencias en las presentaciones de ambos verbos y hemos relevado que el PCIC carece de consideraciones de las variedades del español.

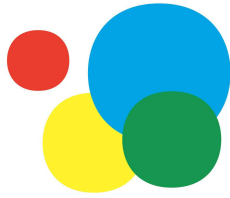
Para verificar que existe una variedad geográfica en estos verbos estudiados, hemos recopilado un corpus de diez películas y guiones y hemos analizado los diferentes usos de *ser* y *estar*. Así se han considerado los usos obligatorios y no obligatorios de los verbos *ser* y *estar*, como por ejemplo, verbo + adjetivo, verbo + adverbio, verbo + sustantivo y verbo + adjetivo, destacando algunos usos no esperados de ambos verbos. Los resultados



demuestran que todos estos factores se reflejan también en las películas. Todo ello no influye solamente en las clases de ELE, sino que también se refleja en la evaluación, cuando un profesor considera un uso de *ser* y *estar* como erróneo, aunque nativos del español global lo utilicen como un uso más de estos verbos, especialmente si son construcciones de la lengua culta.

BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, Esther y Mayra CORTÉS-TORRES (2013): «Syntactic and pragmatic usage of the [estar + adjective] construction in Puerto Rican Spanish: ¡Está brutal!», Geeslin, K y M. Díaz-Campos (eds.), *Selected Proceedings of the 2010 Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 61-74.
- CORTÉS-TORRES, Mayra (2004): «¿Ser o estar? La variación lingüística y social de *estar* más adjetivo en el español de Cuernavaca», *Hispania* 87(4), 788-795.
- DE JONGE, Bob (1993): «Pragmatismo y gramaticalización en el cambio lingüístico: *ser* y *estar* en expresiones de edad», *Nueva revista de filología hispánica*, 41(1), 99-126.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Edelsa, Publicaciones del I. Cervantes.
- MALAVÉ, Irania (2012): «“Estamos muy grandes ya”. Adjetivos de edad con “ser” y “estar” en el español de México y Guatemala», *Lexis*, 36 (2), 191-224.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Nueva gramática de la lengua española, Manual*, Madrid: Espasa Libros.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, Patricia (2013): «La adquisición de los rasgos léxico-semánticos de las expresiones con *ser* y *estar* por estudiantes alemanes», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – *Actas de Congreso*).
- SALAZAR, Michelle (2007): «Está muy diferente a como era antes: *Ser* and *Estar* + adjective in New Mexico Spanish», Potowski K. y R. Cameron, *Spanish in contact: policy, social and linguistic inquiries*, Chicago: University of Illinois, 343-353.



**ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LOS SONIDOS NASALES DE LA LENGUA
ESPAÑOLA EN ESTUDIANTES BRASILEÑOS DE ELE**

Profa. Dra. Egisvanda I. A. Sandes

Universidad Estatal Paulista (UNESP/Araraquara)

RESUMEN:

Se presentan las características acústicas y articulatorias de los sonidos nasales [m, n] de la lengua española en coda silábica en medio de palabra y se discute acerca de las dificultades de los estudiantes brasileños en su percepción y producción. Se consideran los factores intrínsecos del desarrollo cognitivo del estudiante al adquirir y aprender el español como LE. Además, se consideran en el análisis tanto la “sordera fonológica” y la “criba fonológica” como el Modelo de Aprendizaje del Habla y el del Imán de la LM. El resultado muestra que los sonidos estudiados se clasifican como “semejantes” entre la LE y la LM del estudiante, quien no percibe los “límites de distinción” y realiza una falsa apreciación de los mismos.

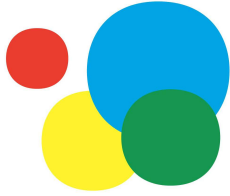
1. Consideraciones iniciales

En este artículo se presentan, por un lado, las características acústicas y articulatorias de los sonidos nasales [m, n] de la lengua española en coda silábica en medio de palabra, como en *mango* y *campo*; y por otro, se discute acerca de las dificultades de los estudiantes brasileños en su percepción y producción. Para ello se tratan factores intrínsecos del desarrollo cognitivo del estudiante brasileño durante la adquisición y el aprendizaje del español, más específicamente los relacionados con el período de la interlengua (IL), discutida por Selinker (1972) y Corder (1974), y con las estrategias de aprendizaje, como por ejemplo, el soporte acústico del abanico de sonidos de la lengua materna (LM) del estudiante.

Además, se valoran las aportaciones de algunos conceptos y modelos que tratan específicamente la adquisición y el aprendizaje de sonidos de la lengua extranjera (LE), en el marco de la interrelación entre la fonética, la fonología y las demás disciplinas lingüísticas, desde principios del siglo XX. En el plano fónico, y dentro del ámbito de las discusiones de las teorías estructuralistas, se considera tanto la hipótesis de Polivanov (1931) acerca de la “sordera fonológica”, como el concepto de Trubetzkoy (1939) de “criba fonológica”.

De las últimas décadas del siglo XX, cuando se incorporó la contribución de la neurolingüística, se mencionan específicamente dos modelos de análisis de adquisición de sonidos de una LE, el Modelo de Aprendizaje del Habla de Flege y el Modelo del Imán de la LM de Kuhl e Iverson, desde los que se analizan las producciones de nuestros estudiantes.

Considerando la propuesta de Flege (1981, 1991, 1995), el resultado del análisis muestra que los sonidos nasales [m, n] en lengua española, en los contextos aquí considerados, se clasifican en la categoría de los “sonidos



semejantes” entre la LE y la LM del estudiante, y por eso causan muchas dificultades, ya que él no percibe los “límites de distinción” por culpa de la “sordera fonológica”. Por ende, esa falsa apreciación hace que los estudiantes brasileños los perciban y los produzcan como categorías propias de su LM o, según el Modelo de Kuhl e Iverson (1995), como un “prototipo”, dado que son sonidos que se asimilan tal cual los nasales en los mismos contextos en lengua portuguesa.

Sobre el *corpus* y los informantes considerados en este estudio, es importante mencionar que fueron utilizados los datos del *corpus* de nuestra tesis de doctorado defendida en el 2010, en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo, bajo la orientación de la profesora Dra. María Zulma Moriondo Kulikowski, y cuyo título es “Análisis de las dificultades de los brasileños de ELE en la percepción y en la producción de sonidos aproximantes y nasales en lengua española”. Los sujetos de la investigación son brasileños, hablantes de la variedad del portugués de la región central de São Paulo y estudiantes de la carrera de Filología Hispánica en el nivel intermedio, con edad comprendida entre 23 y 30 años. Para el grupo de control, fueron grabadas producciones de hablantes nativos de lengua española, tanto de la variedad madrileña como de la rioplatense, en la misma franja de edad que los estudiantes brasileños, con el conocimiento de la norma culta de la lengua española, ya que trabajaban con este nivel de lengua en contextos formales, no presentando mezclas con relación a la lengua portuguesa, ni tampoco pérdidas de las características suprasegmentales de sus variedades.

Los datos fueron grabados en un pequeño laboratorio experimental de un Centro de Radio y Televisión con un micrófono de la marca *Shure*, modelo SM58, con una grabación digital a 44,1Hz.

El *corpus* relativo a los sonidos nasales comprendía 16 palabras, en todos los contextos fonéticos: ataque silábico en inicio de palabra después de pausa, ataque silábico después de consonante nasal, ataque silábico después de otras consonantes, contexto intervocálico y en coda silábica en medio o final de palabra.

Dada la complejidad de los aspectos relacionados con la percepción y producción de la nasalización en la lengua española por estudiantes brasileños, en este trabajo discutiremos específicamente los sonidos nasales en coda silábica en medio de palabra.

2. Los sonidos nasales en la lengua española

En lengua española los sonidos de las consonantes nasales son tres: [m, n, ɲ]. En lo que se refiere a su posición en la sílaba, la consonante nasal, bilabial y sonora [m] se produce en posición silábica prenuclear antes de los sonidos oclusivos bilabiales sonoros /b/ y sordo /p/; la consonante nasal, alveolar y sonora [n] se produce en posición silábica prenuclear y al final de palabra antes de pausa; y la consonante nasal, palatal y sonora [ɲ] se produce en posición silábica prenuclear.



En posición posnuclear, en coda silábica en medio (*antes, cuando*) o entre palabras (*un vaso, un zapato*), asimilan el lugar de articulación de la consonante en ataque silábico de la sílaba siguiente durante el proceso de coarticulación, de manera que así se producen los alófonos que, según la descripción de Gil Fernández (2007: 489) se realizan como:

- [m] nasal bilabial, cuando va seguida de un sonido bilabial, como en *un vaso*¹;
- [ɱ] nasal labiodental, cuando va seguida de una consonante labiodental, como en *ánfora*;
- [ɲ] nasal interdental, cuando va seguida de consonante interdental, como en *anzuelo, un zapato*;
- [ɳ] nasal dental, cuando va seguida de consonante dental, como en *un dedo*;
- [n] nasal alveolar, cuando va seguida de consonante alveolar, vocal o pausa, como en *nene o un loco*;
- [ɲ̃] nasal palatalizada, cuando va seguida de consonante palatal, como en *ancho o un chico*;
- [ŋ] nasal velarizada, cuando va seguida de consonante velar, como en *tango o un cuento*.

En cuanto a la caracterización acústico-articulatoria de las consonantes nasales de la lengua española, según Obediente y Rodríguez (1996), la principal característica acústica de las consonantes nasales es el “murmullo nasal” (p. 81). Asimismo, los autores destacan 8 características, en común acuerdo con los investigadores. Son las siguientes:

- 1) Presencia de un formante bajo (F1) por debajo de 300 Hz, con mayor intensidad que los formantes superiores.
- 2) Un cero nasal o anti-formante (NZ), cuya frecuencia varía según el lugar de articulación; los valores típicos son de 850 Hz para [m], 1.750 Hz para [n] y 2.400 Hz para [ɲ].
- 3) Un conjunto de formantes adicionales (F2, F3 y F4...) entre 300 y 4.000 Hz, con anchos de bandas grandes.
- 4) Una intensidad menor que la de las vocales.
- 5) Efectos de nasalización sobre las vocales vecinas.
- 6) Soltura nasalizada (“nasalized release”).
- 7) Tensiones del primer formante de la vocal al de la consonante (T1) menos pronunciadas que en el caso de las oclusivas no-nasales.
- 8) Movimiento del tracto oral semejante al de las oclusivas, con transiciones rápidas, comienzo y fin abruptos, y un intervalo de oclusión de aproximadamente 100 ms (milisegundos) para [m] y [n], mientras que para [ɲ] es relativamente más largo (típicamente de 20 ms). (p. 81)

¹ Algunos ejemplos que se mencionan aquí fueron extraídos de la página de Joaquim Llisterra. <http://liceu.uab.cat/~joaquim/>. (Consultado en 2008 y en 2009).



De estos aspectos los que son importantes para el análisis presentado en este trabajo son los siguientes: a) la trayectoria de los formantes, desde la parte vocálica no nasalizada de la sílaba anterior a la consonante nasal, pasando por la zona de murmullo nasal, propio de las consonantes nasales; b) las fases que ocurren durante el contacto desde estos sonidos; c) los efectos y el grado de nasalización en las vocales que están alrededor de la consonante nasal y la duración de la sílaba que lleva la consonante nasal. Estos puntos son los que más influyen la producción de los estudiantes brasileños de ELE debido a las diferencias entre la producción de los sonidos nasales en lengua portuguesa y en lengua española.

Con relación a la trayectoria de los formantes en la caracterización de los sonidos nasales en lengua española, según Quilis (2002), de todos los formantes que aparecen durante la tensión de esas consonantes, el primero parece ser el principal responsable de la percepción de la nasalidad (p. 233). En lo que se refiere al punto de articulación, depende principalmente de las transiciones del segundo formante.

Como presenta Albalá (1992), para las tres consonantes nasales del español [m, n, ñ] el F1 se encuentra en 480Hz y lo que las caracteriza realmente es el F3, que corresponde respectivamente a 2320Hz, 2240Hz y 2400Hz.

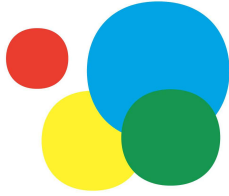
Todos los aspectos mencionados anteriormente se consideran en el análisis de la producción de los estudiantes brasileños de ELE que se presenta a continuación.

3. La producción de los Estudiantes brasileños de ELE

Los fonemas nasales se realizan como tal, solamente cuando se encuentran en la posición silábica prenuclear o explosiva (*loma, cama, lana, nada, peña, ñapa*). Cuando están en posición silábica implosiva o posnuclear, es decir, en coda silábica en medio de la palabra, asimilan el punto de articulación de la consonante siguiente (*ambos, infame, lanza etc.*). Para Quilis (2002), ese hecho ocurre por dos motivos:

“en primer lugar, el fonológico: como no existen diferencias significativas entre las consonantes nasales en posición posnuclear, su lugar articulatorio no es pertinente; en segundo lugar, el puramente fonético, pero a su vez, en íntima conexión con el anterior: al no ser significativos los distintos lugares de articulación, lo importante, en el plano del habla, es que se realice una oclusión bucal y que quede una resonancia nasal; la existencia de esta común resonancia nasal es lo que verdaderamente interesa que permanezca como resultado y las diferentes realizaciones.” (p. 228)

Según el autor, lo que ocurre en la lengua española con los sonidos nasales en coda silábica en medio de sílaba (*mango, mantel, campo, también*) es una “asimilación regresiva”, ya que “se produce una anticipación de la posición articulatoria de los órganos fonadores a causa de la inmediata pronunciación del sonido que sigue; es decir, cuando el primer sonido se asimila al segundo (p.81).



Vale resaltar el hecho de que las consonantes nasales tienen como característica principal la articulación con el velo del paladar abierto, de tal forma que el aire sale por la cavidad nasal en lugar de la oral. Ese movimiento del velo del paladar, por alterar las cavidades por donde pasa el aire durante su salida al exterior, modifica también la forma como se comportan los armónicos de los sonidos vocálicos (los formantes). En el espectrograma, la apertura y el cierre del velo del paladar se pueden observar en la variación brusca de la altura de los formantes y en la debilitación de los formantes altos.

Por lo tanto, para averiguar la nasalización de la vocal durante la producción en lengua española, una de las primeras observaciones se centra en la posición de sus formantes. Estos componen el conjunto de armónicos resultante de las diferentes frecuencias de resonancia que caracterizan el timbre vocálico (Quilis, 2002). El primer formante (F1) se relaciona directamente con el modo de articulación, es decir, con la apertura de la cavidad oral. Cuanto mayor sea la apertura de la cavidad, más alta es la frecuencia de F1. El segundo formante (F2) se relaciona con el lugar de articulación, es decir, con las posiciones anterior, central o posterior de la lengua, durante su producción. Por lo tanto, cuanto más anterior esté la lengua durante la producción de la vocal, más alta será la frecuencia de F2 (Delattre, 1951). Quilis (2002) presenta los siguientes parámetros para F1 y F2 de las vocales de la lengua española:

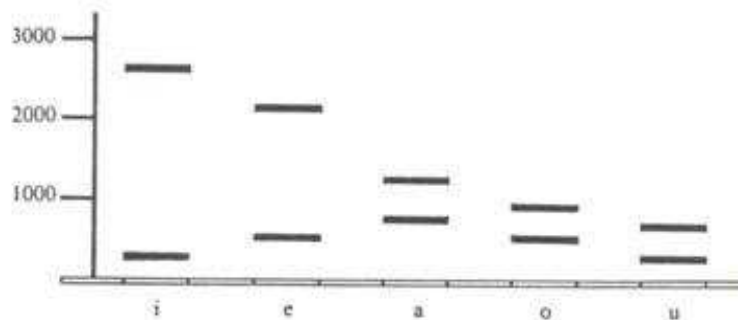


Figura 01 – esquema de la posición de los primeros formantes de las vocales en lengua española, con sus valores medios de frecuencia (Quilis, 2002: 164).

Finalmente, el tercer formante (F3) está relacionado directamente con la posición del velo del paladar y, consecuentemente, su observación es fundamental en la producción de los estudiantes brasileños de ELE. Esto se da porque cuanto más nasalizada es la vocal, más altas son las frecuencias de F3, lo que indica que el velo del paladar está bajado y el aire sale por la cavidad nasal. Este aspecto se puede observar en las figuras 02, 03 y 04, correspondientes a la producción de los nativos de la lengua portuguesa², diferenciándose de lo que ocurre en las figuras 05, 06 y 07, correspondientes a la producción de los nativos de la lengua española.

² Los datos correspondientes a la producción en lengua portuguesa de las palabras *manga*, *santo* y *também* son del actor brasileño Leonardo Vieira, y fueron extraídos del CD *Contos de Aprendiz*, de Carlos Drummond de Andrade.

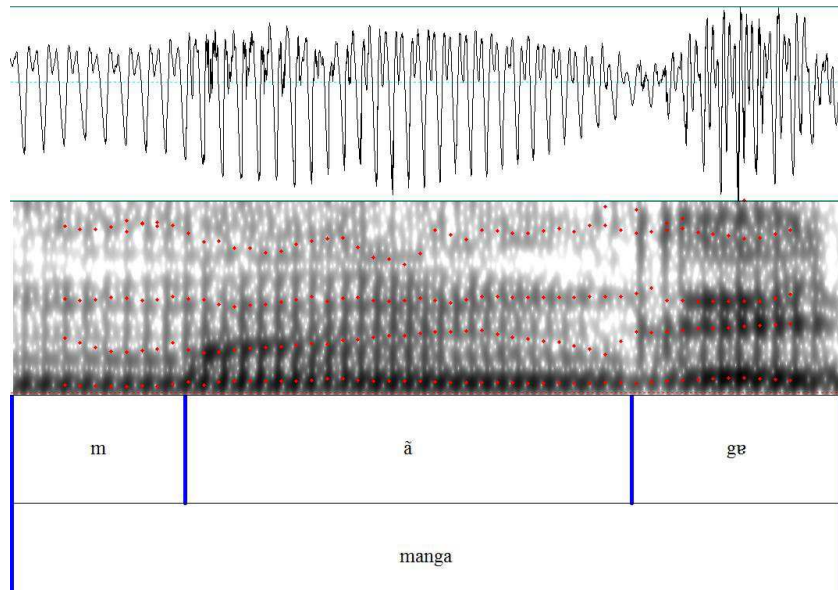
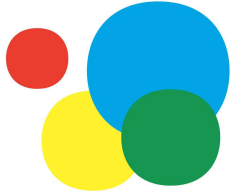


Figura 02 – producción de *manga* por un nativo de lengua portuguesa

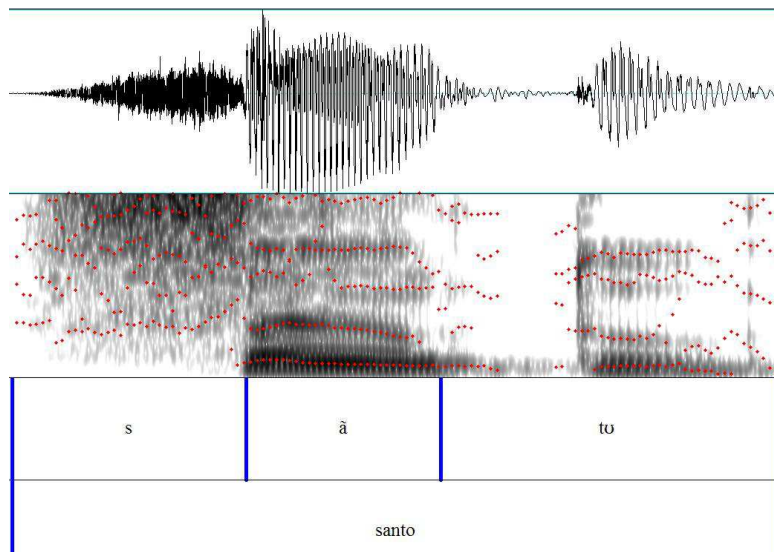


Figura 03 – producción de *santo* por un nativo de lengua portuguesa

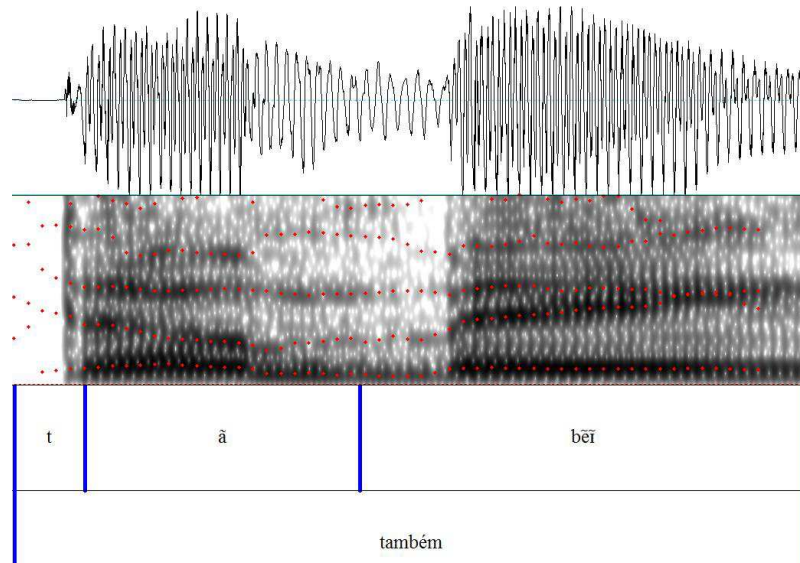
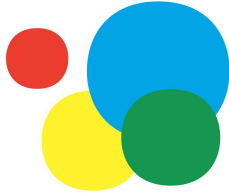


Figura 04 – producción de *também* por un nativo de lengua portuguesa

La gran diferencia entre la producción de esos sonidos en lengua portuguesa y en lengua española, es que en la primera, la vocal que precede a la consonante nasal asimila sus características y se transforma en una vocal nasal. Algunos autores como Cagliari (1977), Silva (2002) y Gregio (2006) indican la presencia de un elemento nasal (murmullo) que sigue a la vocal nasal y que, de la misma forma que en la lengua española, ese elemento nasal posee un punto de articulación de la consonante siguiente, siendo, por lo tanto, homorgánico a ella. De este modo, palabras como *bomba*, *tonta*, *tanga*, son producidas como [bõ□bɐ, tõ^{nt}ɐ, tã□gɐ]. Sin embargo, en la lengua española esas consonantes nasales se articulan completamente, siendo la estructura formántica de las vocales seguida por la estructura formántica de una consonante nasal plena. Ya en la producción del portugués, se averigua la vocal nasal que comprende una porción inicial oral, seguida de una porción nasalizada y de una coda nasal, también llamada de murmullo nasal, apéndice nasal o elemento nasal.

Otro aspecto importante, que surge como consecuencia de la producción de los mencionados sonidos nasales de la lengua española semejantes o idénticos a los de la lengua portuguesa es la duración (más alargada) de la sílaba donde aparece la nasal, lo que provoca también cambios suprasegmentales. La mayor duración de sílabas donde hay sonidos nasales se da, sobre todo, por el tiempo que se gasta en la articulación (Silva, 2002), ya que, en general, son sílabas tónicas. Sobre este aspecto se debe considerar que, según Silva (2002: 92), “ciertamente el segmento nasal requiere más tiempo de articulación que el elemento nasal homorgánico”. Éste es un aspecto que se debe observar durante la producción de los estudiantes brasileiros de ELE.

Aparte de esto, en lengua portuguesa, palabras con vocales seguidas de consonantes nasales en sílaba tónica, provocan la pérdida de timbre de las vocales postónicas, lo que no se observa en la producción de los hablantes nativos de la lengua española, según las figuras 05 y 06 siguientes:

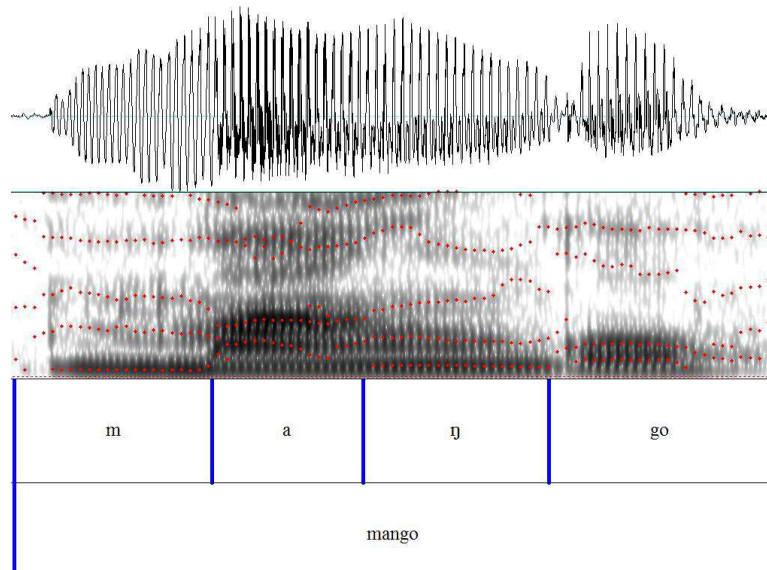
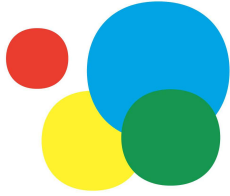


Figura 05 – producción de *mango* por el nativo de lengua española Lfe.

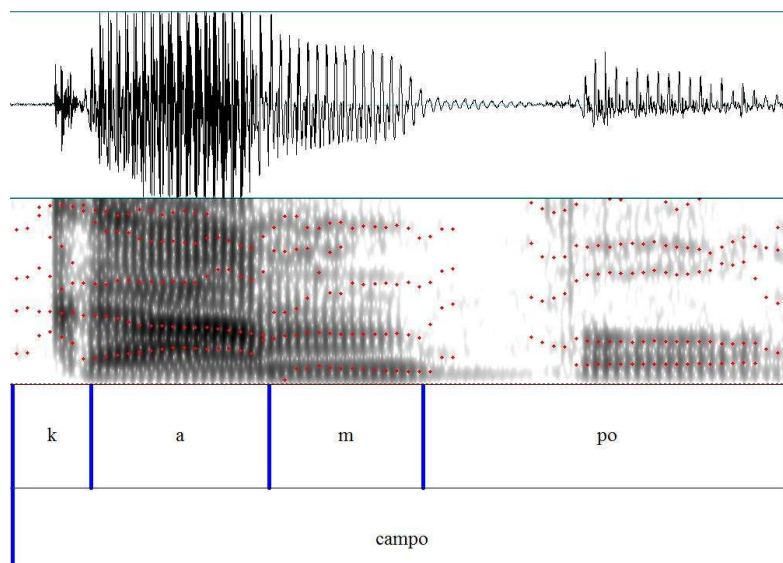


Figura 06 – producción de *campo* por el nativo de lengua española Afe.

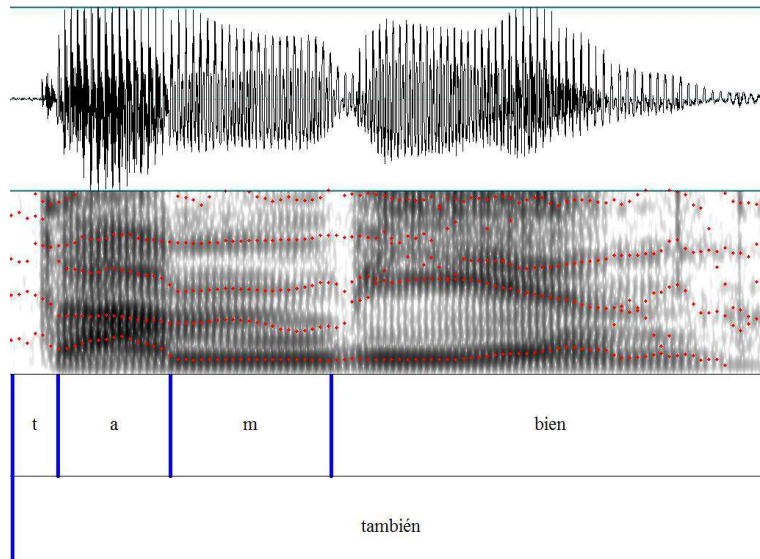
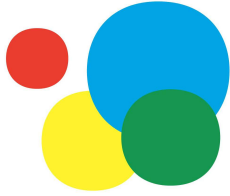


Figura 07 – producción de *también* por el nativo de lengua española Afe.

En las figuras 08 y 09 se observa que la producción de los estudiantes brasileños de ELE es interlingüística.

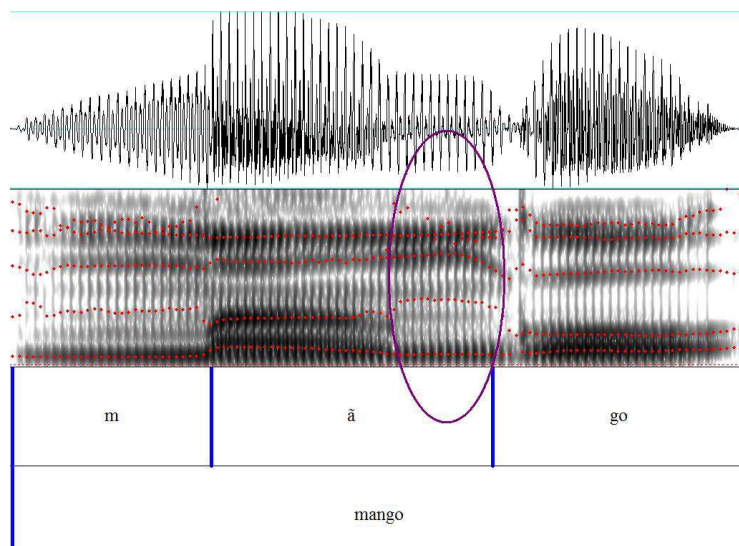


Figura 08 – producción de *mango* por el estudiante Rmb.

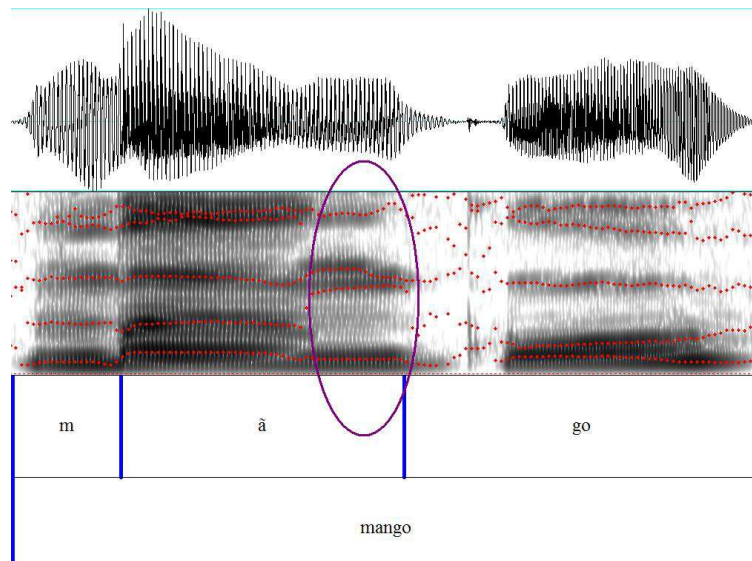


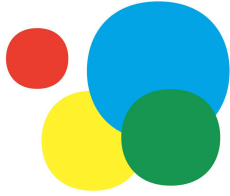
Figura 09 – producción de *mango* por el estudiante Pfb.

En estas figuras se comprueba la nasalización de la vocal por la secuenciación de la estructura formántica de la vocal y de la consonante nasal en coda silábica, sobre todo de F1 (correspondiente al modo de articulación) –que muestra que la vocal se asimila a la nasalización de la consonante– y de F3 (correspondiente a la posición del velo del paladar) –que muestra que el velo está bajado y, por tanto, la vocal se produce con características más nasales que orales–. Sin embargo, según indican los círculos en las figuras 08 y 09, por la transición de los formantes, se puede observar que el estudiante intenta mantener la lengua en el alveolo y articular la consonante alveolar [n], lo que produce un murmullo nasal, resultando en una producción interlingüística.

Este aspecto de la producción de los estudiantes brasileños refleja una de las principales características del proceso de adquisición y aprendizaje de una LE, discutida por Selinker (1972), la Interlingua (IL)³. Se entiende por IL un sistema con características que no se identifican ni con la lengua materna ni con la extranjera, en el que funcionan básicamente las estrategias comunicativas creadas por los estudiantes y que evoluciona de forma natural, según su nivel de aprendizaje o adquisición de una nueva lengua. Durante este periodo, el estudiante puede, de hecho, construir estructuras o producir sonidos que no se explican por la influencia de la LM y que tampoco aparecen en la LE.

Esta constatación de que la producción en lengua española todavía está más próxima de su producción en lengua portuguesa se puede explicar a través del concepto de “sordera fonológica” de Polivanov (1931), a partir de las divergencias entre la percepción de una secuencia de sonidos en LE y la representación fonológica de esa misma secuencia en el sistema de la lengua materna del estudiante; y de “criba fonológica” de Trubetzkoy (1939), a partir del acto del habla y de la percepción de sonidos de una LE. Ambos autores introducen la noción de

³ Cuando los estudiosos comenzaron a investigar sobre la “lengua” del hablante no nativo al producir la LE, la denominaron como un “sistema aproximado” (Nemser, 1974) y un “dialecto idiosincrásico” (Corder, 1974).



interferencia, que afecta no solo a la percepción, sino también a la producción, ya que el hablante, al interpretar los sonidos de la LE, se basa en categorías fonológicas que existen en su propia lengua, siguiendo una estrategia que responde a factores cognitivos.

La “sordera fonológica”, según Polivanov (1931) se da:

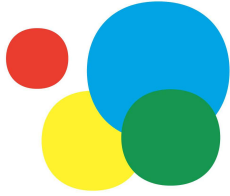
“Cuando oímos una palabra extranjera desconocida (o, de una manera general, un fragmento de lengua extranjera que, debido a su volumen, puede ser captado por la percepción auditiva), tratamos de reencontrar en ella un complejo de representaciones fonológicas nuestras, de descomponerla en fonemas peculiares de nuestra lengua materna y en conformidad hasta con nuestras leyes de agrupamiento de fonemas.” (p.113).

Si considerada esa manera de analizar los sonidos percibidos, se observa que al escuchar en la LE un sonido distinto de los de su LM, el estudiante extranjero lo interpreta según el abanico de sonidos de su propia lengua. Polivanov (1931) afirma que, en tal caso, se impone una “conciencia lingüística” de la sociedad, a la que pertenece el oyente. Suele ocurrir durante la “apreciación de dos consciencias lingüísticas distintas”, entre las que hay una “divergencia cuantitativa” entre los fonemas, como es el caso de las dos lenguas que se comparan en este trabajo –la portuguesa y la española–.

El modelo de interferencia fonética de Polivanov se complementa con el concepto de “criba fonológica” propuesta por Trubetzkov (1939: 46-49), otro de los grandes precursores de la fonología estructural. Con esa metáfora, el autor explica como el sistema fonológico de la lengua materna actúa como “criba fonológica”, una especie de “filtro fonológico” o de “filtro perceptivo”, por el cual pasan las informaciones percibidas de la LE. De esta forma, el estudiante interpreta los sonidos de manera inexacta, muchas veces, según el sistema fonológico de su lengua materna, lo que provoca errores de percepción y, por consiguiente, de producción. Como afirma el propio autor (1939):

“El sistema fonológico de una lengua extranjera es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice (...). Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta “criba” no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones.” (p. 46).

Trubetzkoy (1939) explica, además, que: “Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los han hecho pasar por la “criba” de la propia lengua” (p. 46). El autor defiende que los estudiantes realizan una “falsa apreciación” de los fonemas de la LE, dado que “en la criba quedan únicamente las marcas fónicas que son pertinentes para la individualidad de los fonemas” (p. 46).



Por lo tanto, se comprueba que en la producción de los sonidos nasales aquí analizados, tanto la sordera fonológica como la criba fonológica, todavía son motores de la producción interlingüística, según muestran las figuras 10 y 11.

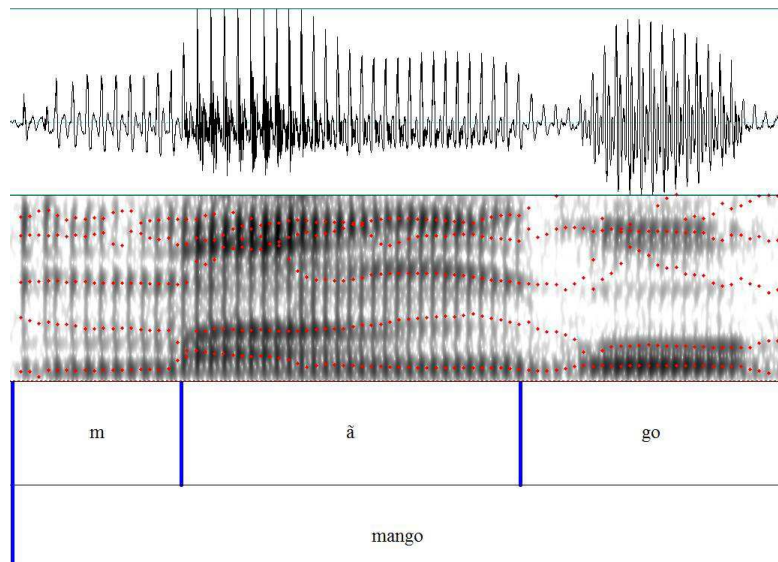


Figura 10 – producción de mango por el estudiante Amb.

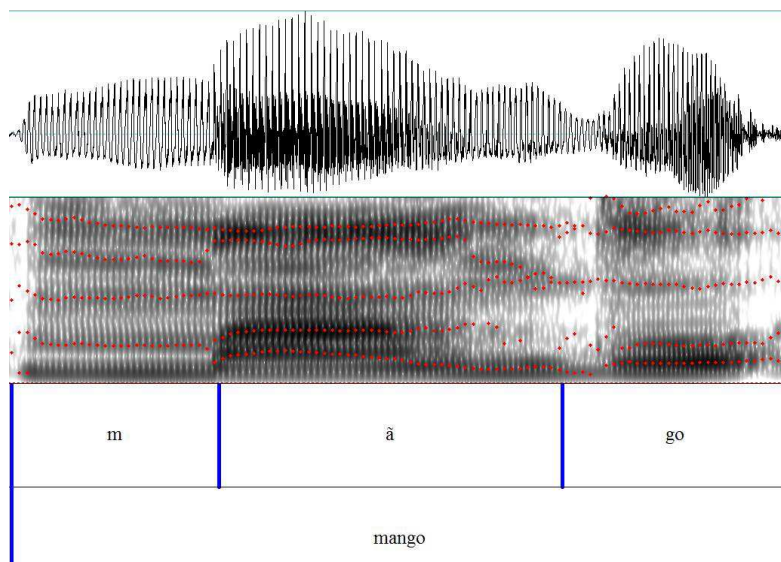
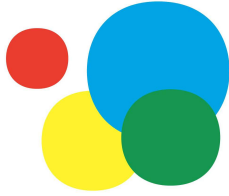


Figura 11 – producción de *mango* por el estudiante Mfb.

En ambas figuras la estructura formántica de la vocal [a] acompaña a la de la consonante nasal [n] en coda, y asimila totalmente sus características, lo que demuestra la producción más próxima a la de la LM de los estudiantes que las produjeron.



Si analizamos la producción de los estudiantes brasileños a partir de los modelos de base “post-generativista” (Sandes, 2010), específicamente el Modelo de Aprendizaje del Habla de Flege (1981) y el Modelo del Imán de la Lengua Materna (NLM, *Native Language Magnet*) de Kuhl e Iverson (1995), podemos tejer otras consideraciones que complementan los conceptos presentados anteriormente.

Según Flege (1981, 1991, 1995), los sistemas de producción y percepción de sonidos van adaptándose durante la vida del hablante o del estudiante, pero la sensibilidad –sobre todo para identificar los sonidos– va disminuyendo gracias a un “ajuste selectivo”. Por lo tanto, los sonidos que el estudiante percibe en LE se ajustan a una clasificación como “idénticos”, “semejantes” o “nuevos” en relación a los sonidos de su LM.

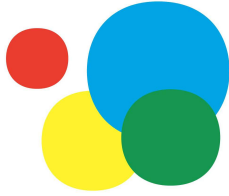
En 1981, Flege propone las tres categorías de sonidos mencionadas anteriormente y las define teniendo en cuenta el grado de similitud fonética –de las diferencias articulatorias y acústicas– entre la LM del estudiante y la LE que aprende; al mismo tiempo, propone una hipótesis sobre las posibilidades de producción nativa o no nativa en la LE: los sonidos que son idénticos en ambas lenguas, el estudiante es capaz de reproducirlos como un hablante nativo de la LE; los sonidos que son diferentes, por lo tanto nuevos, presentan diferencias acústicas fácilmente percibidas por el estudiante y este puede aprenderlos y producirlos de un modo similar al de un nativo de la LE; y, finalmente, los sonidos que son semejantes, presentan diferencias acústicas que no siempre son percibidas por el estudiante y, por lo tanto, le causan mayores dificultades.

Con el Modelo del Imán de la Lengua Materna, inicialmente usado para explicar la adquisición de sonidos de la LM, Kuhl e Iverson (1995) exponen la teoría de que en el cerebro de los niños existe una serie de informaciones fonológicas recibidas durante la adquisición de su primera lengua, que les permite desarrollar la percepción de los sonidos. Informaciones fonológicas que son “prototipos”, es decir, los mejores ejemplares de cada categoría. Por lo tanto, cuando los niños adquieren la LM, crean un espacio perceptivo de sonidos, según los prototipos establecidos en la LM. Según este modelo, dentro del espacio perceptivo existen varias categorías de sonidos centradas alrededor de un prototipo; si se enfatizan las diferencias entre los sonidos, se aumenta el espacio entre los prototipos y se puede llegar a crear uno nuevo. En este sentido, desarrollar la percepción del estudiante es fundamental para apreciar las diferencias entre los sonidos de la LE y de la LM.

4. Consideraciones finales

Como se puede ver a través de las discusiones presentadas en este artículo, es importante comprender las características de los sonidos nasales del español, que por sus propias diferencias articulatorias con el portugués, causan muchos errores de producción y dificultades de percepción entre los estudiantes brasileños de ELE.

Por otra parte, se debe considerar que, como defienden varios autores, como lo presentado por Sandes (2009, 2010), el fenómeno de la nasalidad es característica intrínseca de la lengua portuguesa de Brasil, en todos sus dialectos, en mayor o menor grado, constituyendo parte de la criba fonológica del estudiante brasileño durante su



producción en ELE. Al percibir y producir sonidos con la criba fonológica de su LM, el estudiante no reconoce las características acústico-articulatorias propias de esos sonidos en la LE, pero sí como prototipos de su LM.

Por ser uno de los aspectos más característicos y distintivos del habla en lengua portuguesa, como enfatizan Sandes y Andrade (2002) y Sandes (2006), la nasalización forma parte de la interlingua del estudiante de ELE, ya que en ese periodo la producción de esos sonidos pasa por su criba fonológica y se da con facilidad la transferencia. Por lo tanto, aunque sepa que articulatoria y acústicamente, en lengua española se debe producir la vocal que precede el sonido nasal independiente de ese sonido, el estudiante no lo hace así.

Según la clasificación de Flege (1981, 1991, 1995), los sonidos nasales en lengua española se encuadran en la categoría de sonidos semejantes, por tanto, como los que le causan dificultades al estudiante brasileño, que no percibe los “límites de distinción” debido a su “sordera fonológica”. Por consiguiente, esa falsa apreciación hace que los perciba y los produzca como categorías propias de su LM, o, como definen Khul e Iverson (1995), como un prototipo, porque esos sonidos son asimilados como los nasales de la lengua portuguesa.

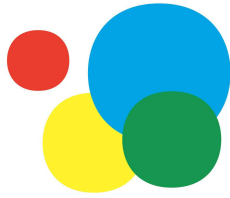
Conviene resaltar que aunque la nasalización en lengua española es una característica inherente a los sonidos consonánticos nasales /m, n, ñ/, es importante destacar que, según Quilis y Fernández (1996), “el español posee una especie de vocal oronasal con menos resonancia que las correspondientes francesa o portuguesa, que es preferible denominar *oronasalizada*” (p. 54). De acuerdo con las consideraciones de los autores, la diferencia entre la [a] nasalizada del portugués, por ejemplo, y la vocal oronasal producida en español es muy sutil, ya que:

“En castellano se da esta clase de vocales alófonos de las vocales orales en dos posiciones: casi siempre que una vocal se encuentra entre dos consonantes nasales [...]; algunas veces, también se nasaliza la vocal cuando se encuentra en posición inicial absoluta, esto es, precedida de pausa y seguida de una consonante nasal” (p. 53-54).

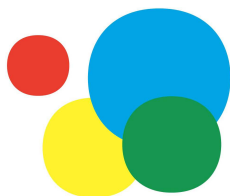
Pasca (2003: 07) añade que esa nasalización en la lengua española no tiene relevancia fonológica, y casi ninguna fonética; por tanto, aunque haya nasalización, ésta es prácticamente imperceptible para un hablante nativo de lengua española y no es relevante para los hablantes no nativos en general.

BIBLIOGRAFÍA

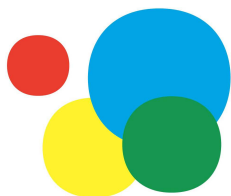
- ALBALÁ, M. J. (1992): “Análisis y síntesis de las consonantes nasales”, *Revista de Filología Española*, LXXII, 47-73.
- CAGLIARI, L. C. (1977): *An experimental study of nasality with particular reference to Brazilian Portuguese*, Tesis Doctoral, Edimburgo: Universidad de Edimburgo.



- CORDER, S. P. (1974): "Idiosyncratic dialects and error analysis", RICHARDS, J. C. (Ed.), *Error analysis*. Londres: Longman, 158-171.
- DELATTRE, P. (1951): "The physiological interpretation of sound spectrograms", *Publications of the Modern Language Association*, 66, 864-875.
- FÉRRIZ MARTÍNEZ, M. C. F. (2001): *Fonología contrastiva del portugués y del castellano: una caracterización de la interlingua fónica de los castellano-hablantes que aprenden portugués*, Tesis Doctoral en Filología Española, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- FLEGE, J. E. (1991): "Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning", HUEBNER, T. y FERGUSON, C. A. (Eds.) (1991): *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 249-290.
- FLEGE, J. E. (1995): "Second-language speech learning: Theory, findings and problems", STRANGE, W. (Ed.): *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research*, Timonium, MD: York Press, 233-277.
- FLEGE, J. E. (1981): "The phonological basis of foreign accent: A hypothesis", *TESOL Quarterly*, nº 15, v. 4, 443-455.
- FLEGE, J. E. (1988): "The Production and Perception of Foreign Language Speech Sounds", WINITZ, H. (Ed.): *Human Communication and Its Disorders – A Review*, Norwood, N. J.: Ablex Publishers, v. I., 224-401.
- FLEGE, J. E. (1987): "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification", *Journal of Phonetics*, nº 15, 47-65.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco/Libros.
- GREGIO, F. N. (2006): *Configuração do trato vocal supraglótico na produção das vogais do português brasileiro: dados de imagens de ressonância magnética*, Disertación en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje), São Paulo: Pontificia Universidad Católica de São Paulo.
- KUHL, P. K. (1991): "Human adults and human infants show 'perceptual magnet effect' for the prototypes of speech categories, monkeys do not", *Perception and Psychophysics*, nº 50, 93-107.
- KUHL, P. K. e IVERSON, P. (1995): "Linguistic experience and the 'Perceptual magnet effect'", STRANGE, W. (Ed.): *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research*, Timonium, MD: York Press, 121-154.
- LLISTERRI, J. (1995): "Relationships between speech production and speech perception in a second language", ELENUS, K. y BRANDERUD, P. (Eds.): *Proceedings of the XXXth International Congress of Phonetic Sciences – ICPHS 95*, Stockholm, Sweden, 13-19 August, v. 4, 92-99.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. y FERNÁNDEZ PLANAS, A. M^a. (2007): *Manual de Fonética Española: articulaciones y sonidos del español*, Barcelona: Ariel.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1918/1982): *Manual de pronunciación española*, 21^a ed., Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.



- NEMSER, W. (1974): "Approximative systems of foreign language learners", RICHARDS, J. C. (Ed.): *Error analysis*, Londres: Longman, 55-63.
- OBEDIENTE E. y RODRÍGUEZ M. (1996): "Caracterización articulatoria y acústica de las consonantes nasales", *Revista Venezolana de Lingüística Aplicada*, Caracas: Univ. Simón Bolívar, v. 2, nº 1.
- PASCA, M. A. S. (2003): *Aspectos da aquisição da vogal oral /a/ em língua espanhola por estudantes de língua portuguesa: a questão da percepção*, Tesis Doctoral en Letras, Porto Alegre: Universidad Federal de Rio Grande do Sul.
- POLIVANOV, E. D. (1931): "A percepção dos sons de uma língua estrangeira", TOLEDO, D. (Org.) (1978): *Círculo Lingüístico de Praga: estruturalismo e semiologia*, Porto Alegre: Editora Globo, 113-128.
- QUILIS, A. (1999): *Tratado de fonología y fonética españolas*, 2ª ed., Madrid: Gredos.
- QUILIS, A. (2002): *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid: Arco/libros.
- QUILIS, A. y FERNÁNDEZ, J. A. (1996): *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- ROCHET, B. L. (1995): "Perception and production of L2 speech sounds by adults", STRANGE, W. (Ed.): *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research*, Timonium, MD: York Press Inc., 379-410.
- SANDES, E. I. A. (2006): "La fonética y la fonología del español - un estudio de las dificultades de los alumnos brasileños", *IV Congresso Brasileiro de Hispanistas da Associação Brasileira de Hispanistas*, Rio de Janeiro: 03-06 de septiembre.
- SANDES, E. I. A. (2010): *Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola*, Tesis Doctoral, São Paulo: Universidad de São Paulo.
- SANDES, E. I. A. (2009): *La adquisición y el aprendizaje del aspecto fónico en estudiantes brasileños de español como lengua extranjera: modelos de interferencia, tipología y análisis de errores*, Memoria de Máster, Madrid: CSIC/UNED.
- SANDES, E. I. A. y ANDRADE, L. K. M. (2002): "La importancia de la enseñanza de la fonética en las clases de E/LE: el caso específico de la nasalización", *Anales del I Congreso Brasileño de Hispanistas*, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y Asociación Brasileña de Hispanistas, v. I, 121-123.
- SELINKER, L. (1972): "La interlengua", LICERAS, J. M. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, 79-101.
- SILVA, T. C. (2002): *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*, São Paulo: Contexto.
- TRUBETZKOY, N. S. (1939/1973): "Falsa apreciación de los fonemas de una lengua extranjera", *Principios de fonología*, Traducción de D. García Giordano y L. J. Prieto, Madrid: Cincel.



EL TRATAMIENTO DE LOS RELACIONANTES LOCATIVOS ESPACIALES EN ELE

Teresa Amores Sierra
Universidad de Salamanca

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es poner de manifiesto la relevancia de los *relacionantes locativos espaciales* en la adquisición de la competencia gramatical, léxica y sobre todo pragmática por parte de los aprendientes de ELE. Por *relacionantes espaciales* entendemos aquí los numerosos exponentes lingüísticos que desempeñan la función de nexo entre los dos objetos que intervienen en el proceso de localización: *arriba, encima, enfrente*, etc. El objetivo consiste en analizar el tratamiento que reciben algunas de estas unidades, en concreto, los “adverbios” de relación locativa, en los manuales de ELE; y a partir de ahí ofrecer una orientación didáctica para su secuenciación y ejercitación en el proceso de aprendizaje y, dado el caso, adquisición.

1. Introducción

Para poder explicar el comportamiento de los relacionantes locativos espaciales es pertinente atender, aunque de manera sucinta, al proceso de localización lingüística. El esquema de Talmy (1985) sobre el acontecimiento básico del desplazamiento¹ es el punto de partida:

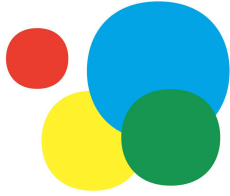
Figura---Trayectoria---Movimiento---Base---[Causa/Manera]
(Esquema 1. Acontecimiento básico del desplazamiento de Talmy)

Según este esquema, todo desplazamiento, en nuestro caso localización, consta al menos cognitivamente de los siguientes elementos: *figura, base, trayectoria y movimiento/localización*. Se añade el concepto de *causa/manera* como constituyente secundario que se une en algunos casos al acontecimiento principal.

Dentro de este esquema, los relacionantes locativos espaciales son un tipo de exponente gramatical que en español traducen la *trayectoria* indicando la posición o el desplazamiento. En español esta función cognitiva se gramaticaliza mayoritariamente a través de lo que hemos denominado relacionantes locativos espaciales², y que no son más que ciertos adverbios, preposiciones y combinados de origen preposicional y adverbial que se caracterizan por su función nexiva y por su componente semántico espacial.

¹ Este esquema que Talmy ideó para el desplazamiento es totalmente válido para explicar la localización o ubicación, ya que como Cifuentes (2005: 338) argumenta, la ausencia de movimiento supone el estatismo de la ubicación.

² Cifuentes (1989: 142-158) acuñó el término *locativos espaciales* para designar a estas unidades. Terminología que aceptamos y modificamos parcialmente, como puede verse.



Estos elementos resultan atractivos no solo porque con ellos se lleva a cabo una función imprescindible como la de localizar en el espacio entendida como un proceso cognitivo general que afecta a todos los individuos, sino también porque en español los elementos que traducen esas relaciones presentan un comportamiento lingüístico muy complejo y heterogéneo.

“Being able to find objects in the world is one of the most basic survival skills required by any living organism. Similarly, being able to describe where objects are and being able to find objects based on simple locative descriptions can be regarded as basic skills for a competent speaker of a language” (Coventry 2001: 376).

El número de exponentes que en español desempeña esta función es muy amplio; por ello nos centraremos aquí en el análisis de lo que la *NGLE* denomina *adverbios de relación locativa*: *delante, detrás, encima, debajo, dentro, fuera, alrededor, cerca, lejos, enfrente, adelante, atrás, arriba, abajo, adentro, afuera*.

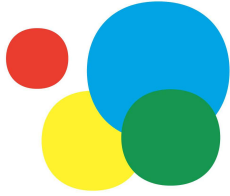
2. Los adverbios de relación locativa en el *MCER*

Con el objetivo de realizar un análisis lo más coherente posible se expone a continuación la información relativa a los adverbios de relación locativa en los documentos de referencia obligada que modulan y secuencian los sílabos de manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE; nos referimos al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*³.

El *MCERL* (2002) como referente en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, es un documento orientativo de carácter general y global. En él se habla de macrofunciones y de microfunciones y para ejemplificar estas últimas se remite al lector a los documentos del nivel umbral (*Threshold Level* (1990)). Los adverbios de relación locativa estarían situados en esta subclasificación concretamente en el apartado titulado “Ofrecer y buscar información factual”; y es que, de hecho, a través del proceso de localización podemos *identificar* objetos, *preguntar* y *responder* sobre la ubicación de los mismos. En cuanto a las *macrofunciones*, término sinónimo en muchos casos de géneros discursivos, es evidente que la función *localizar en el espacio* está vinculada además de con la *conversación* con las macrofunciones *describir* y *narrar* e incluso *exponer*.

Localizamos en una conversación cuando alguien no sabe dónde se sitúa un objeto y nosotros respondemos; cuando estamos describiendo un objeto ya sea como único objetivo o como marco de una narración; o cuando establecemos una referencia entre distintas partes del texto. La información del *MCERL* resulta insuficiente por su carácter general y ejemplar; sin embargo, nos será de gran utilidad porque ofrece las claves para realizar un análisis multifocal de estos elementos. Si tenemos en cuenta las competencias que establece el documento y las aplicamos *ad hoc* a estos exponentes podría decirse que conocer su funcionamiento conlleva el desarrollo de las *competencias lingüística, sociolingüística y pragmática* del aprendiente.

³ *MCERL* y *PCIC* en lo sucesivo.



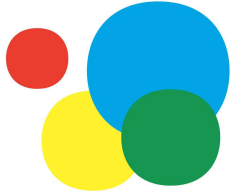
En cuanto a la primera de ellas, la *competencia lingüística*, vinculada con el sistema formal de la lengua, los adverbios de relación locativa se encargarían de desarrollarla poniendo en funcionamiento tres subcompetencias: léxica, gramatical y semántica. Por un lado, los adverbios de relación locativos son considerados en el *MCERL* elementos léxicos⁴ y por lo tanto contribuyen al desarrollo de esta competencia. Por otra parte, manejar estas unidades correctamente comporta conocer su funcionamiento gramatical; saber, por ejemplo, que estos adverbios varían su estructura sintáctica (en función de criterios pragmáticos) pudiendo aparecer con un complemento o sin él (*Déjalo encima/ Déjalo encima de la mesa*); o que aceptan la adición de diminutivos o superlativos (*arribita, lejísimos*, etc.), etc. En cuanto a la competencia semántica, operaría cuando el aprendiente es consciente de la semejanzas y diferencias, por ejemplo, entre *encima* y *arriba*; cuando es capaz de establecer la relación de estos adverbios con otros elementos como *sobre* o *en*; cuando halla un correspondiente en su lengua: *in* y *on* en inglés por ejemplo; o cuando organiza en dimensiones o regiones topológicas los exponentes: *encima* y *debajo* pertenecen al eje vertical, al igual que *arriba* y *abajo*.

En relación a la *competencia sociolingüística*, encargada de desarrollar la dimensión social del uso de la lengua, se fomentaría tratando las diferencias dialectales que afectan al uso de estas unidades. Por ejemplo, se podría mencionar que en Hispanoamérica existe una fuerte tendencia a complementar ciertos adverbios de relación locativa: “*arriba de, abajo de*”. Del mismo modo, se podría destacar la valoración lingüística de este fenómeno así como la de algunas variantes de estos adverbios: *al redor, en rededor*... Por otro lado, y esto es mucho más difícil de explicar, la competencia sociolingüística podría desarrollarse a través de la elección de la perspectiva. Algunos estudios muestran cómo los hablantes tienden a empatizar con su interlocutor y utilizan su perspectiva o, en el caso de malentendidos, se inclinan por el uso de una perspectiva neutra, la absoluta. Tal actuación se considera un rasgo de cortesía positiva en todas las lenguas.

Finalmente estos adverbios, como ya hemos descrito, desarrollan el componente funcional en tanto que son elementos que desempeñan un papel dentro de la microfunción *localizar en el espacio* y de la macrofunción *describir*. Además estos elementos pueden operar en el discurso funcionando como deícticos anafóricos (Ej.: *Se acercó a la mesa y dejó la cartera encima*) o como deícticos textuales (Ej.: *Como mencionamos arriba*...). Esto significa que son mecanismos de referencia que cooperan en la consecución de la cohesión y coherencia y, por lo tanto, forman parte de la competencia discursiva, y, en consecuencia, de la *competencia pragmática*.

Terminamos este repaso al *MCERL* con un aspecto relacionado con las competencias generales, concretamente, con el conocimiento declarativo. En el apartado dedicado a este conocimiento, el *MCERL* (2001: 112) destaca

⁴ En el *MCERL* las preposiciones son consideradas componente gramatical frente a las secuencia *delante de* y semejantes definidas como locuciones preposicionales, situadas dentro del apartado de frases hechas. Puede llamar la atención la aparente incoherencia que surge al denominar a estas estructuras analíticas locuciones preposicionales, estableciendo así su vinculación formal o funcional con las preposiciones, y al mismo tiempo situarlas en el apartado léxico. Ya mencionamos en la introducción que estas unidades son muy complejas y que su gramatización no ha sido fácil.



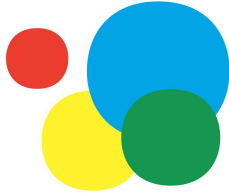
que el conocimiento del mundo comprende: lugares e instituciones, personas y objetos, etc. En este sentido muchos de esos lugares que funcionan como objetos en el proceso de localización pertenecen al conocimiento declarativo de los hablantes nativos, no de los aprendientes. El estudiante que quiere aprender a localizar lingüísticamente en otro idioma y en un contexto de inmersión no sólo necesita saber cómo funcionan las preposiciones y adverbios y la conjugación de los verbos estativos, sino que también requiere conocer los elementos geográficos más destacados del país, de la región o de la ciudad que con frecuencia utilizan los hablantes nativos como punto de referencia, y eso incluye lugares de diversa naturaleza: monumentos, restaurantes, tiendas, etc.

A tenor de lo visto hasta el momento, la función lingüística “localizar en el espacio” y, específicamente, los adverbios de relación locativa desarrollan la mayoría de las competencias comunicativas y parte de las competencias generales descritas en el *MCERL*; hecho que nos conduce a juzgarlos como elementos de enorme complejidad pero de alto atractivo y rendimiento didácticos.

3. Los adverbios de relación locativa en el *PCIC*

El siguiente paso es sintetizar la información que el *PCIC* ofrece sobre ellos para poder así valorar los manuales de ELE en función de la secuenciación que se propone. Como es ya conocido por todos, los contenidos y objetivos del *PCIC* se organizan en torno a seis componentes de diversa naturaleza: componente gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje, que a su vez se estructuran en diversos inventarios. En la tabla 1 se muestra la organización de los contenidos más relevantes en torno a los adverbios de relación locativa. Las conclusiones que se derivan son las siguientes:

- Los adverbios de relación locativa son elementos susceptibles de ser analizados desde diferentes perspectivas: gramatical, pragmática y léxica. Conseguir utilizarlos de manera competente supone aunar y conocer todas sus facetas.
- Según el *PCIC* los adverbios de relación locativa se deben tratar en todos los niveles de ELE. Son constantes desde el nivel A1 en la función *dar información* y desde el nivel A2 en el género descriptivo.
- De la secuenciación que presenta el *PCIC* puede inferirse que: i) en los niveles iniciales A1 y A2 estos exponentes se presentan como unidades léxicas acompañadas de ciertas peculiaridades gramaticales como la intensificación y la complementación; ii) en los niveles avanzados se insertan en construcciones más complejas.
- Si en los niveles iniciales se tratan como componente léxico, a partir del nivel A2 y hasta el C1 se explotarán sus propiedades pragmáticas, especialmente, su funcionamiento déictico y textual. El déictico se vincula con los niveles intermedios y el textual con el C1.
- A este respecto ponemos en duda la secuenciación de los niveles A2 y B1. Desde nuestro punto de vista *fuera* y *detrás* pueden aparecer en el nivel A2 ya que no suponen mayor dificultad que el resto de unidades.

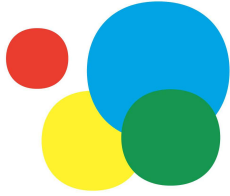


4. Los adverbios de relación locativa en manuales de ELE

Una vez expuesto el contenido que el *PCIC* marca para cada nivel, comenzamos con el análisis de manuales. El corpus está compuesto mayoritariamente por 15 manuales iniciales e intermedios, es decir, niveles A1, A2 y B1, ya que, como hemos visto, en el *PCIC* son los estadios en los que nuestras unidades se presentan como léxico de forma directa. No obstante se han consultado manuales de nivel B2 y C1, aunque los resultados no han sido muy positivos. La selección no es completa, solo intenta ser representativa; por ello consta de cinco métodos generales: *Español Lengua Viva*, *Prisma*, *Destino Erasmus*, *Nuevo Avance* y *Bitácora*; y dos intensivos: *ELE Exprés* y *Vía Rápida*. Todos tienen en común ser posteriores a la aparición del *PCIC*. En la tabla número 2 se presenta el número de exponentes que aparecen, el contexto en el que lo hacen y el tratamiento que reciben. Como en el apartado anterior presentamos las observaciones derivadas del análisis:

En cuanto al número de exponentes ninguno de los manuales presenta de manera completa la lista que el *PCIC* recomienda. Somos conscientes de que a partir de los niveles B1 el vocabulario puede aparecer en textos y no de manera explícita; sin embargo, ni siquiera en los niveles iniciales se cumple con lo que se prescribe. Los patrones de secuenciación son los siguientes:

1. En los manuales de A1 aparecen más exponentes de los que se recomiendan. Solo *Bitácora1* se ciñe a la relación, eso sí, añadiendo *alrededor*.
2. En los cursos de A2 o de A1- A2, en los que el *PCIC* considera que deben mostrarse doce exponentes, o bien no aparece de manera expresa ninguno, pues ya se han expuesto en el nivel A1 (*Prisma* o *Nuevo Avance*); o bien se muestran, pero no íntegramente como en *Bitácora* o *Destino Erasmus*, donde se eluden *atrás* y *adelante*.
3. En los manuales del nivel B1 y en los intensivos que unen A1- B1 tampoco se llega al número de exponentes que marca el *PCIC*.
4. En los manuales generales en los que existe una correspondencia entre nivel y manual, la información que el *PCIC* procesa en varios niveles puede mostrarse en un único curso como en *Prisma Comienza*, o en dos de los tres niveles como en *Nuevo Avance*. Contrariamente a lo que podría esperarse, las editoriales que organizan los niveles A1-B1 en dos cursos duplican la información sobre los adverbios apareciendo ésta en los dos volúmenes : *Español Lengua Viva* y *Destino Erasmus*.
5. Los manuales más fieles en cuanto al número de exponentes son *Español Lengua Viva*, *Bitácora* y *Destino Erasmus*. Aunque *Bitácora* es el que mejor se adecua a la secuenciación del *PCIC*.
6. En cuanto a las unidades, las más prototípicas son *encima*, *debajo*, *delante*, *detrás*, *lejos*, *cerca* y *enfrente*. Les siguen en frecuencia *abajo*, *dentro*, *alrededor*, *arriba* y *fuera*. No aparecen en ningún manual *atrás* y *adelante* aunque así lo señala el *PCIC* para el nivel A2. Curiosamente las más recurrentes son las que menos dificultades plantean.



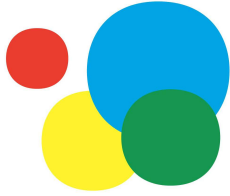
En relación al tratamiento de estas unidades, podemos advertir que su complejidad lingüística se manifiesta en la heterogeneidad de sus adscripciones categoriales. Se vacila en su denominación: *adverbios y expresiones de lugar, locuciones preposicionales, preposiciones adverbiales, preposiciones y locuciones adverbiales que expresan localización, adverbios y locuciones adverbiales*. Ese carácter híbrido de los adverbios de relación locativa provoca diferencias en los sílabos: en algunos formarán parte de los contenidos léxicos, en otros de los gramaticales. Solo en uno de ellos, no sabemos si de manera consciente, se evita mencionar la categoría y el tipo de contenido que representa. Es así como se actúa en *Bitácora*, donde estas unidades aparecen en el *Apéndice de aprendizaje* con el que se finaliza todas las unidades.

Si atendemos al contexto, existen varios núcleos de nociones específicas con los que se asocian estos adverbios: *la clase y sus objetos* en niveles iniciales y *la vivienda y los objetos de la casa*, en los intermedios. También de manera *secundaria* se vinculan con nociones relacionadas con la geografía, con el vocabulario de la ciudad, los viajes, etc., y marcamos “secundariamente” porque creemos que estos campos semánticos se asocian más con el desplazamiento que con la localización.

Atendiendo ya a la presentación de las unidades y a su ejercitación, se puede afirmar que preferiblemente se presentan con apoyo visual, con imágenes que indican la posición que traducen. Solo en *Español Lengua Viva*, en *Nuevo Avance 3* y en *ELE Exprés* aparecerán en recuadros gramaticales o léxicos. En lo que concierne a su ejercitación, suelen aparecer junto a una o dos actividades que pueden responder a los siguientes modelos:

1. Actividades receptivas: escucha y marca la imagen correcta; lee e identifica la imagen que se describe.
2. Actividades productivas simples:
 - Libres: Describe la posición de una imagen.
 - Guiadas: Completa con el adverbio correcto según la imagen.
3. Actividades productivas complejas:
 - Completa con el adverbio correcto según la estructura gramatical y el significado. *Arriba hay un X/X está encima de...* (*Bitácora 1 y2*).
 - Traduce estas expresiones a otras lenguas (*Bitácora 1*).
 - Completa con la unidad correcta eligiendo entre expresiones sinónimas. Ej.: *arriba, encima*. (*Destino Erasmus 2*).

Evidentemente valoramos de manera positiva las actividades más complejas pues suponen un esfuerzo mayor para el alumno, ya que no solo trabajan el componente léxico sino que incluyen aspectos formales y semánticos. Para finalizar este apartado destacamos que en ninguno de los manuales analizados se hace referencia a características morfológicas de estos elementos como la intensificación; tampoco aparece ninguna observación de carácter dialectal como recoge el *PCIC* y en ningún caso se trabaja de manera reflexiva el componente



pragmático/discursivo de las unidades. Tampoco en los manuales de C1 en los apartados dedicados a conseguir coherencia y cohesión aparecen especificadas las propiedades deícticas de estos exponentes.

5. Propuesta

Después de analizar los adverbios de relación locativa en las obras de referencia y en los manuales de ELE estamos en condiciones de valorar y ofrecer observaciones sobre su secuenciación y ejercitación.

Somos conscientes de que los adverbios de relación locativa son solo un contenido más dentro de unos índices mucho más amplios que recogen temas tan problemáticos como el subjuntivo, las preposiciones, etc. Evidentemente no pretendemos que se establezca una unidad didáctica para explicar el funcionamiento de estas unidades, sino que la información sobre ellos ofrezca algunas pautas pragmáticas o sociolingüísticas que ayuden al aprendiente a utilizarlas de manera adecuada. Debe tenerse en cuenta que el funcionamiento referencial que presentan estas unidades es similar al de muchas locuciones prepositivas, por lo que aprender cómo funcionan estas unidades supondría conocer el uso de otras muchas. También es importante tener presente el aspecto dialectal para alumnos que están en contacto con variedades hispanoamericanas. En este sentido estas son las sugerencias que presentamos:

En cuanto a la secuenciación, *grosso modo* parece oportuna la que ofrece el *PCIC* para los niveles iniciales no tanto así para los intermedios. El nivel A1 puede limitarse a presentar como vocabulario algunas de estas unidades. En el nivel A2 se debe completar la lista e introducir sus características deícticas. Sería oportuno presentarlas de manera conjunta (no dividir las en dos niveles como en el *PCIC*) ya sea en el nivel A2 o en el B1, y limitar el uso deíctico textual para el nivel C1, etapa en la que se trabajan de manera más concienzuda los textos expositivos y los géneros académicos.

En relación a su presentación, creemos que lo más conveniente es exponer su contenido semántico a través de imágenes. Por supuesto, desde el nivel A2 se debe indicar su distribución sintáctica, es decir, la posibilidad de aparición con complemento o sin él, pero intentando mostrar que son los contextos los que determinan una u otra opción. Se podría añadir asimismo y sobre todo para aprendientes de lenguas más exóticas cuestiones que tienen que ver con la perspectiva que tomamos al localizar, sobre todo en lo que respecta al uso de unidades como *delante*, *detrás* o *enfrente* en ejemplos como los siguientes. *Colócalo detrás de la mesa, El coche está delante de la casa...* En ellos la descodificación supone una interpretación deíctica o el conocimiento de ciertos aspectos culturales que a menudo nos resultan básicos. En los niveles superiores se puede proporcionar la información sociolingüística y gramatical que no se trate en los iniciales e intermedios, no necesariamente de manera individual sino en contextos más amplios que traten las variedades dialectales o en apartados dedicados a la sufijación o derivación, por ejemplo.



Finalmente atendiendo a su ejercitación, creemos que se debe trabajar el contenido semántico de las principales unidades en el nivel más básico, A1, y reservar las cuestiones pragmáticas para los niveles A2 o B1. En un trabajo anterior⁵ ya mostramos algunos ejercicios tipo para trabajar el componente discursivo de estas unidades; por eso aquí solo vamos a presentar una orientación sobre su secuenciación. El orden de las tareas sería el siguiente:

1. *Presentación visual de los elementos (A1)*
2. *Actividad (o actividades) léxicas (A1):* Lee o escucha y señala la imagen correspondiente; completa con el adverbio correcto teniendo en cuenta la imagen. Serían las actividades típicas que aparecen en cualquier manual.
3. *Actividad pragmática de concienciación (A2- B1):* El objetivo es hacer reflexionar al alumno sobre la importancia de los mecanismos de referencia y sobre las consecuencias de un mal uso de ellos. Para ello puede presentarse tres versiones de un mismo texto, una en la que no existan mecanismos de referencia, otra en la que se abuse de ellos y otra con la versión estándar.
4. *Actividad pragmática de interpretación (A2-B1):* Se trataría de un ejercicio de comprensión lectora o auditiva para cuya realización sería necesaria la correcta interpretación de las expresiones referenciales espaciales. Es muy similar a las actividades léxicas pero un poco más complicada al mezclar usos deícticos y anafóricos. Consistiría, por ejemplo, en encontrar un objeto dentro de una imagen siguiendo unas determinadas instrucciones en las que los adverbios funcionen como deícticos y no solo como elementos léxicos.
5. *Actividades pragmáticas de producción de mecanismos de referencia (A2-B1):* Se pueden realizar dos ejercicios en los que se trabaje de manera individual el componente deíctico y anafórico. Por ejemplo, en el primer caso, el alumno puede describir a su compañero una obra de arte famosa pero de una manera muy especial, convirtiéndose en uno de los personajes de la obra. Ej.: [Las Meninas]: *Estoy en el centro del cuadro. Alrededor hay más personas...* Puede utilizarse cualquier otro material real: una foto, cartel, etc. Como práctica de los usos anafóricos los alumnos pueden jugar a las *localizaciones encadenadas*. Ej.: Alumno1: *El libro está sobre la mesa* → Alumno 2: *Encima hay libros* → Alumno 3 → *Detrás hay bolis.....*
6. *Actividad de consolidación y perfección (B2- C1):* En niveles avanzados su consolidación puede lograrse integrando estos adverbios en actividades que ejerciten preposiciones y locuciones más complejas. Por ejemplo, un típico ejercicio de huecos en el que se tenga que elegir entre *sobre, encima de, arriba, en lo alto de*. También sería conveniente que sus valores textuales se aplicaran en las secciones dedicadas a la coherencia y cohesión.

⁵ “Relacionantes locativos espaciales en el texto” en Santiago Guervós, J. et al. (eds.) (2011): *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*. Salamanca: Asele, págs 135-149.



6. Conclusiones

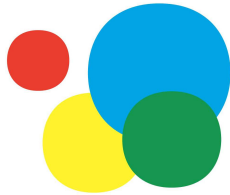
A lo largo de estas páginas hemos querido llamar la atención del lector hacia ciertas unidades del español que sirven para localizar en el espacio recurriendo a su importancia cognitiva y a su capacidad para ser analizadas desde diferentes perspectivas lingüísticas.

Hemos analizado su presencia en manuales basándonos en la información y secuenciación que ofrecen el *MCERL* y el *PCIC*. A este respecto hemos visto que en pocos manuales se sigue con las directrices que se marcan en las obras de referencia tanto en lo que atañe al número de exponentes como en lo que se refiere a la información que debe aparecer sobre ellos. No obstante, es cierto que existe una gradación y los manuales más actuales se aproximan más a lo que se prescribe en el *PCIC*.

Asimismo hemos comprobado cómo casi exclusivamente se atiende al aspecto léxico de estas unidades y se evita trabajar el componente pragmático, que sin duda resulta el más atractivo y determinante en su funcionamiento, así como el más complejo de adquirir en el aula. Siendo así hemos propuesto un modelo didáctico que puede favorecer la secuenciación y ejercitación de estas unidades y que quizás pueda aplicarse a otras.

BIBLIOGRAFÍA

- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y A. TUSÓN VALLS (2001[1999]): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CIFUENTES HONRABA, J. L. (1989): *Lengua y espacio*, Alicante: Universidad de Alicante.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1996): *Usos prepositivos del español*, Murcia: Universidad de Murcia
- CIFUENTES HONRUBIA, J.L. & J. LLOPIS GANGA (1996): *Complemento indirecto y complemento de lugar. Estructuras locales de base personal en español*, Alicante: Universidad de Alicante.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (2005): «Sobre verbos locatum y de localización». L. Santos Río – J. Borrego – J. F. García Santos – J. J. Gómez Asencio – E. Prieto de los Mozos (eds.): *Palabras, norma y discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca: Universidad de Salamanca, págs. 333-346.
- EGUREN, L. J. (1999): «Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas», en Bosque I. & V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 929- 972.
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. [<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de E.L.E.*, Centro Virtual Cervantes.
- PAVÓN LUCERO, M. V. (1999): «Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio», en Bosque I. & V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa- Calpe, 565- 655.
- PORTOLÉS, J. (2001[1998]): *Pragmática para hispanistas*, Madrid: Síntesis.



REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española* (2 vols.). Madrid: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

SANTOS RÍO, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso-Española de ediciones.

TALMY, L. (1983): «How languages structures space», en H.L. Pick & L. P. Acredolo (eds.): *Spatial Orientation*, New York: Plenum Press, 225- 282.

MANUALES:

AINCIBURU, M.C., V. GONZÁLEZ, A. NAVAS, E. TAYEFEH Y G. VÁZQUEZ (2011): *Vía Rápido. Curso intensivo de español*. A1-B1. Barcelona: Difusión.

GARMENDIA, A., MARTÍN PERIS, E. Y N. SANS (2011): *Bitácora1*. Barcelona: Difusión.

GARMENDIA, A., MARTÍN PERIS, E. Y N. SANS (2012): *Bitácora2*. Barcelona: Difusión.

GARMENDIA, A., MARTÍN PERIS, E. Y N. SANS (2013): *Bitácora3*. Barcelona: Difusión.

GRAS MANZANO, P., M. SANTIAGO BARRIENDOS Y I. YÚFERA GÓMEZ (Coord.) (2008): *Destino Erasmus 2. Niveles Intermedio y Avanzado*. Madrid: SGEL.

LÓPEZ RIPOLL, S. Y J. MIÑANO LÓPEZ (COORD.) (2009): *DESTINO ERASMUS 1. NIVEL INICIAL*. MADRID: SGEL.

MORENO, C., V. MORENO Y P. ZURITA (2009): *Nuevo Avance 1*. Madrid: SGEL.

MORENO, C., V. MORENO Y P. ZURITA (2009): *Nuevo Avance 2*. Madrid: SGEL.

MORENO, C., V. MORENO Y P. ZURITA (2010): *Nuevo Avance 3*. Madrid: SGEL.

PINILLA, R. Y A. SAN MATEO (2009): *ELE Exprés*. Madrid: SGEL.

VV. AA. (2007): *Español lengua viva 1*. Madrid: Santillana.

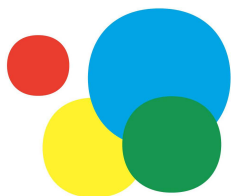
VV. AA. (2007): *Español lengua viva 2*. Madrid: Santillana.

VV. AA. (2007): *Prisma Comienza*. Madrid: Edinumen.

VV. AA. (2007): *Prisma Continúa*. Madrid: Edinumen.

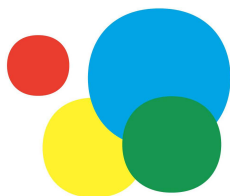
VV. AA. (2007): *PRISMA PROGRESA*. MADRID: EDINUMEN.

VV.AA. (2006): *El ventilador. Curso de perfeccionamiento de español*. Barcelona: Difusión.



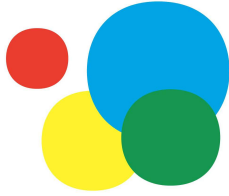
1. Cuadro resumen PCIC sobre adverbios de relación locativa

		A1	A2	B1	B2	C1
Gramática	8.2. Adverbios nucleares de predicado.	Intensificación de <i>lejos</i> y <i>cerca</i> : <i>muy lejos</i> , <i>muy cerca</i> .	Prepositivos. Combinación con la preposición <i>de</i> : <i>dentro</i> , <i>fuera</i> , <i>abajo</i> , <i>arriba</i> , <i>delante</i> , <i>detrás</i> , <i>lejos</i> y <i>cerca</i> .			
Tácticas y estrategias pragmáticas	6.1.3. La deixis espacial		6.1.3.1. Deixis espacial. * Situación con respecto al Yo y al otro: → Adverbios deícticos: <i>arriba</i> , <i>abajo</i> , <i>adelante</i> , <i>atrás</i> , <i>cerca</i> , <i>lejos</i> .	6.1.3.1. Deixis espacial. * Situación con respecto al Yo y al otro: → Adverbios deícticos: <i>fuera</i> , <i>detrás</i> . Ejs.: <i>Quédate fuera</i> , <i>Quédate detrás</i> .	6.1.3.1. Deixis espacial. * Situación con respecto al Yo y al otro: → Combinación de adverbios deícticos, para concretar más el lugar: <i>allí encima</i> ...	6.3.1.4. Textual Fórmulas de identificación: <i>los abajo firmantes</i> ... Expresiones para señalar otras partes del texto: <i>más abajo</i> , <i>más adelante</i> ...
Nociones generales	8.1.3. Nociones espaciales	3.3. Posición relativa: - <i>Lejos (de)</i> , <i>cerca (de)</i> 3.4. Distancia: - <i>Cerca</i> , <i>lejos</i>	3.3. Posición relativa: - <i>Dentro (de)</i> , <i>fuera(de)</i> - <i>Debajo (de)</i> , <i>encima(de)</i> -[Hispanoamérica] <i>Arriba de</i> - <i>Delante (de)</i> , <i>detrás(de)</i> - <i>Enfrente (de)</i> - <i>Alrededor (de)</i>		3.3. Posición relativa: - <i>Adentro</i> , <i>afuera</i> - <i>Por – dentro</i> , <i>fuera</i> , <i>encima</i> , <i>debajo</i> , <i>detrás (de)</i> - <i>Por arriba</i> , <i>por abajo (de)</i>	
Nº Unidades (14)		2	12+ 2 (repetidos)	2 (repetidos)	2	2 (repetidos)

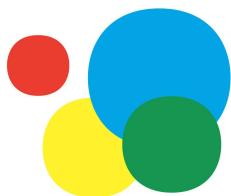


2. Cuadro resumen análisis manuales

	Nivel	Exponentes	Contexto
<i>Español lengua viva 1</i> (2007)	A1- A2	<i>Delante(de), detrás(de), encima(de), debajo (de), enfrente (de).</i> [5]	6. Adverbios y expresiones de lugar. <u>Vocabulario.</u> Objetos de casa. Descripción de objetos. Cuadro de vocabulario sin imagen. Actividad: escucha y marca los objetos.
<i>Español lengua viva 2</i> (2007)	B1	<i>Delante de y detrás de.</i> <i>Fuera (de), dentro (de), alrededor (de), arriba, abajo, encima (de), debajo (de), delante (de), detrás (de), enfrente (de).</i> [10]	3. Identificar a una persona. Posición. <u>Vocabulario</u> 4. Adverbios y expresiones de lugar. <u>Vocabulario.</u> Ubicación de un objeto. Cuadro de vocabulario sin imagen. Actividad: Lee e identifica el plano que se describe. 6. Actividades de consolidación. Colocar cosas en la mesa.
<i>Prisma comienza</i> (2007)	A1	<i>Delante de, detrás de, encima de, debajo de, cerca de, lejos de, dentro de, fuera de.</i> [8]	2. Locuciones preposicionales. <u>Contenidos gramaticales.</u> Pedir y dar información espacial. Objetos de clase o mobiliario de la casa. Imagen. Actividad: describe imagen. 4. Repaso. Medios de transporte y verbos de movimiento. 5. Dar información espacial. Preposiciones adverbiales.
<i>Prisma continúa</i> (2007)	A2	[0]	2. Describir y localizar personas y objetos. Ser y estar. Verbos de movimiento. Preposiciones.
<i>Prisma progresa</i> (2007)	B1	[0]	8. Describir y definir, identificar objetos, lugares y personas, pedir algo especificando. Or. Relativo.
<i>Destino Erasmus</i> (2009)	A1- A2	<i>Delante de, detrás de, encima de, debajo de, cerca de, lejos de, dentro de.</i> [9]	2. Situar un objeto. Preposiciones y locuciones de lugar. <u>Contenidos gramaticales.</u> Imagen. Partes y objetos de una casa. Tipos de vivienda. Actividad: describe imagen. Encuentra diferencias.
<i>Destino Erasmus</i> (2008)	B1- B2	<i>Delante (de), encima (de), detrás de, dentro de, lejos de, debajo de, cerca de.</i> <i>Abajo, afuera.</i> [9]	5. Ubicar objetos en el espacio. Preposiciones y locuciones prepositivas. <u>Contenidos gramaticales.</u> Imagen. Actividad: Escucha y señala si las afirmaciones son verdaderas o falsas. Otras actividades: Huecos con oposición de unidades sinónimas.
<i>Nuevo avance 1</i> (2009)	A1	<i>Encima de, delante de, detrás de, debajo de.</i> [4]	3. Preposiciones y locuciones adverbiales que expresan localización. <u>Contenidos gramaticales.</u>



			Mobiliario y objetos de clase. Estar/Hay. Imagen. Actividades: Describe la posición de X en las imágenes.
<i>Nuevo avance 2</i> (2009)	A2	[0]	
<i>Nuevo avance 3</i> (2010)	B1	<i>Arriba, abajo, cerca, lejos, delante, detrás, encima, debajo, enfrente.</i> [9]	1. Adverbios y locuciones adverbiales. <u>Contenidos gramaticales.</u> Repaso y ampliación de los adverbios y locuciones adverbiales. Sin imagen.
<i>Bitácora 1</i> (2011)	A1	<i>Cerca de, lejos de, alrededor de</i> [3]	9. Situar en el espacio. <u>Apéndice de aprendizaje.</u> Describir una ciudad. Imagen. Actividades: Completa con estar/hay. Traduce estas expresiones a otras lenguas.
<i>Bitácora 2</i> (2012)	A2	<i>Fuera, dentro, alrededor, abajo, arriba, detrás, delante + hay.</i> X Está + <i>Debajo de, encima de, delante de, detrás de</i> X [9]	5. Describir y situar en el espacio. <u>Apéndice de aprendizaje.</u> Tipos de vivienda y partes de la casa. Imagen. Actividad: Completa con la imagen.
<i>Bitácora 3</i> (2013)	B1	[0]	
<i>ELE Exprés</i> (2008)	A1- B1	<i>Cerca de, lejos de, enfrente de, delante de, detrás de, encima de, debajo de.</i> [7]	3. Localización. Muebles. <u>Léxico.</u> Actividad: escucha y localiza objetos. Sin imagen. 8. Ubicación y dirección. (Estar y verbos de movimiento)
<i>Vía rápida</i> (2011)	A1- B1	<i>Encima de, debajo de, delante de, detrás de, enfrente de.</i> [5]	5. Describir una vivienda. <u>Léxico.</u> Mobiliario y partes de la casa. Actividad: describe la situación de objetos, con imagen.



**ADAPTACIONES LITERARIAS Y E/LE: ANÁLISIS DE LA COLECCIÓN DE
LECTURAS LITERARIAS PARA E/LE: ‘LEER EN ESPAÑOL’ DE LA EDITORIAL
SANTILLANA (NIVEL B1/B2)**

Laura Arroyo Martínez

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN:

El empleo de textos literarios en el aula de E/LE es un tema siempre polémico. La bibliografía crítica que ha atendido a este asunto específico en la enseñanza de lenguas extranjeras ha aumentado considerablemente en los últimos años.

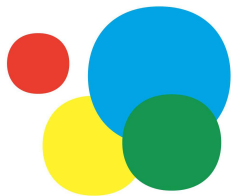
Ante esta realidad educativa, la editorial Santillana y la Universidad de Salamanca llevan varios años publicando la colección “Leer en español” que presenta una serie de textos literarios en seis niveles. En esta comunicación pretendemos analizar la propuesta didáctica de las adaptaciones literarias que se han realizado para los niveles 3 y 4 (B1/2).

1. Introducción: el papel de la literatura en el aula de E/LE

Desde los años noventa, el papel de la literatura en el aula de E/LE, al igual que el interés de los investigadores en didáctica de lenguas extranjeras por este asunto, hace ver que la utilización de materiales literarios para enseñar una lengua, ha vuelto a suscitar el interés de los profesionales del español como lengua extranjera. Por tanto, consideramos que las propuestas metodológicas realizadas a partir de textos literarios deben captar la atención de los profesores de lenguas extranjeras.

Durante muchos años, la inclusión de textos literarios en el aula de E/LE había sido rechazada. En los años cincuenta del siglo pasado, al amparo del método tradicional de enseñanza de lenguas, la literatura era tomada como modelo de ejemplaridad lingüística y se presentaba a los estudiantes como modelo a imitar. Sin embargo, con la llegada del método estructural en los setenta, la literatura perdió su papel hegemónico, puesto que ya no se utilizaba como referente. En los noventa, con la llegada del método nocifuncional y del método comunicativo, el corpus literario ha vuelto a tener un lugar en las aulas aunque, desgraciadamente, siempre muy secundario; entendido como un complemento prescindible o como un trabajo para realizar de manera autónoma por los estudiantes.

Desde hace una década, la situación está empezando a cambiar, principalmente, en las propuestas investigadoras que proponen alternativas pedagógicas. En los últimos años la bibliografía sobre literatura y E/LE nos permite comprobar cómo, en líneas generales, los expertos muestran un consenso en la utilidad y adecuación de estos



textos para enseñar español. Tal es el caso de trabajos importantes como los de Rosana Acquaroni (2007), María Dolores Albadalejo García (2007), Marta Sanz Pastor (2007) y Juan Carlos Moyano López (2008), entre otros; al igual que la lectura de diversas Tesis doctorales y trabajos fin de máster¹, que realizan diversas propuestas, en general implicadas en la presentación práctica de programas y actividades en las que se incluyan estos materiales. Este interés aparece también reflejado en el número monográfico dedicado al asunto en la revista especializada en E/LE, *Carabela*², al igual que en páginas de materiales didácticos como Didactired y Todoele.net, diseñadas para facilitar a los docentes una propuesta de actividades variadas y útiles, basadas en una importante batería de actividades de muy distinto tipo con textos literarios. Por tanto, como se puede comprobar, la aplicación de la literatura en E/LE se ha convertido en un asunto destacado, debido al extenso rendimiento didáctico que nos brinda. Como explica Sanz Pastor,

los textos literarios constituyen un medio para la construcción de la competencia léxico-gramatical; la competencia discursiva; la competencia sociocultural, cultural e intercultural; y, sobre todo, para el desarrollo de actividades de lectocomprensión y de expresión escrita que no se podrían plantear a partir de textos sin el relieve y/o el espesor connotativo que caracteriza a los textos literarios. (Sanz Pastor, 2007: 351)

En este sentido debemos centrar nuestra atención en el uso ampliado que se puede dar a estos materiales. El trabajo en el aula con estos textos ya no debe consistir, como sucedía en el método tradicional, en tomarlos como referente gramatical y aplicarlos a ejercicios de traducción. Su función esencial, las expectativas didácticas que presentan, ya no están limitadas al aprendizaje de estructuras gramaticales o al aumento del conocimiento léxico. En la actualidad, estas son funciones que han pasado a un segundo plano cuando trabajamos con los textos. Como acertadamente afirma Hidalgo Aguado,

¹ Caben destacar algunos ejemplos de estas investigaciones, como interesantes trabajos fin de máster que citamos a continuación: Encarna López Prats, *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé*, Universidad de Girona (2009); María Jesús Bernal Martín, *La literatura en el aula de E/LE*, Universidad de Salamanca (2011); Borja Herrera López, *El microrelato en la enseñanza de E/LE: presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2/B1)*, Universidad de Cantabria/Universidad Comillas (2012); o el mío propio, *Aprender modismos en los niveles superiores de E/LE: las obras dramáticas de José Luis Alonso de Santos en el aula*, Universidad Complutense de Madrid (2012), entre otros. Por tanto, podemos comprobar el florecimiento de este campo en también en personas que se inician en la investigación.

² Este número de *Carabela* es lectura imprescindible para los interesados en este problema pedagógico, porque además de introducimos en el problema general de la inclusión de la literatura en el aula de E/LE, nos presenta artículos específicos sobre algunos géneros literarios como la poesía o el microrelato, al igual que un trabajo sobre la utilización de los recursos que tenemos a nuestro alcance en internet en relación a la literatura y E/LE, recursos tales como la página Cervantes Virtual, en la que encontramos una inmensa riqueza de materiales.



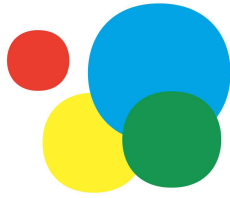
vamos a utilizarlos para estudiar la literatura en sí misma. Por ejemplo, si usamos una novela en clase, nos daremos cuenta de que trata directamente situaciones complejas y dilemas que no son para nada infantiles, es decir, consigue que los estudiantes se "enganchen" emocional, intelectual, y lingüísticamente a ella, y ello puede dar lugar a la confección de un buen número de tareas y actividades que vayan desde aquellas que necesiten sólo una lectura extensiva del texto, a aquellas que requieran un análisis complejo y minucioso de éste. (Hidalgo Aguado, 2012: 12-13)

Resulta indiscutible que los textos literarios, al igual que otras realizaciones artísticas como son el cine, la pintura o la música, aportan destacados beneficios en la enseñanza de una lengua extranjera. Las artes y, en este caso concreto, la Literatura proporciona una universalidad que permite a los estudiantes identificarse con el texto y, a su vez, relacionarse entre ellos, a pesar de que sean de nacionalidades diferentes, manejen lenguas diversas y tengan vivencias alejadas. Es, en este último caso, un elemento de cohesión en el aula. Por tanto, "la universalidad de temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar." (Albadalejo García, 2007: 6). Estos textos, por tanto, pueden ser un elemento motivador de la enseñanza de lenguas; "la fascinación por los productos literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo principal para el acercamiento a una lengua extranjera: un acicate tan legítimo, e incluso tan frecuente, como las motivaciones de carácter meramente instrumental." (Sanz Pastor: 2006)

Por tanto, son muchas las ventajas que aporta al aprendizaje del español como segunda lengua el acercamiento a estos textos, que tradicionalmente han sido tan polémicos en la enseñanza de E/LE. La literatura

puede ofrecer, en definitiva, un contexto ideal para poner en práctica funciones comunicativas sin tener que forzar las situaciones; trabajar los diferentes recursos lingüísticos, los modelos de uso de la lengua, asociándolos con funciones comunicativas específicas y contextualizadas. El texto literario constituye, a la vez, una fuente de datos y un punto de partida estimulante. Si pensamos el texto literario como una forma de comunicación, el gran objetivo será ser capaces de desentrañar el sentido del mensaje y descubrir cuál es su intención comunicativa. (Acquaroni, 2007: 58).

Por consiguiente, podemos asumir la necesidad de incluir el manejo de textos literarios en nuestras aulas. Hemos citado anteriormente algunas de las ventajas pedagógicas que aporta su empleo y, por tanto, una vez comprendido el alcance de su uso, vamos a analizar cuatro propuestas de adaptación publicadas en la colección Santillana de lecturas graduadas: "Leer en español".

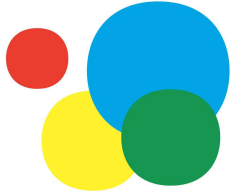


2. Análisis de los materiales

Tras haber revisado el papel y las funciones que actualmente ocupa la literatura en el aula de E/LE, vamos a analizar a continuación algunos ejemplos de materiales literarios adaptados como herramientas de aprendizaje del español. Se trata de seis de las adaptaciones publicadas por la editorial Santillana para los niveles B1 y B2. Los títulos seleccionados son *La Cruz del Diablo*, de Gustavo Adolfo Bécquer; *El desorden de tu nombre*, de Juan José Millás; *Sangre y arena*, de Vicente Blasco Ibáñez; *La muerte y otras sorpresas*, de Mario Benedetti; *El oro de los sueños*, de José María Merino y el anónimo *Lazarillo de Tormes*. Como puede comprobarse en una primera mirada sobre este listado y, por extensión, sobre los textos que se emplean en las aulas, se produce un predominio máximo de los textos narrativos, frente a los poéticos o dramáticos, empleados siempre con mucho recelo por los docentes y, normalmente, dedicados a la realización de actividades especiales, como puede ser la representación teatral. Consideramos, sin embargo, que esta situación debe ser corregida, como está sucediendo en los últimos años y la normalización de estos textos en contextos didácticos debe ser mucho más efectiva. Del mismo modo que se produce con mucha frecuencia esta restricción genérica, también encontramos una restricción diacrónica. Podemos observar cómo, salvo excepciones sobresalientes como *El Quijote*, los textos contemporáneos se emplean con una frecuencia mucho mayor que otro tipo de textos, insertos en nuestra literatura clásica. Sin embargo, nos parecen cuestionables las razones para que esto se produzca, puesto que puede darse el caso de que una obra renacentista pueda captar mejor la atención de nuestros estudiantes, que una novela de gran popularidad reciente en nuestra lengua.

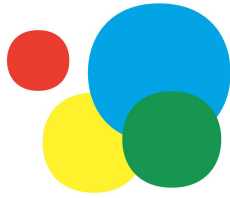
Sin detenernos a reflexionar propiamente sobre la adecuación de la selección de estos textos frente a otros, o sobre la conveniencia o no de modificar los textos originales, temas que resultan en sí mismos muy polémicos, nos centraremos en el estudio de las aportaciones pedagógicas que presentan y de las actividades que proponen como medio para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Para ello, describiremos el planteamiento realizado en cada una de las adaptaciones para a renglón seguido, concluir con garantías una valoración general de estas propuestas.

Por la complejidad que poseen los textos literarios, no exclusivamente por sus dificultades lingüísticas y estéticas, sino por los diversos contextos históricos en que han sido creados y por los contenidos socioculturales que presentan, es necesario compartir una propuesta previa a la lectura con nuestros alumnos, de manera que ésta sea más cercana para ellos y pierdan el posible miedo que les creen los textos de este tipo. En este trabajo previo a la lectura se debe dar información sobre el autor y su obra, al igual que sobre algunos contenidos históricos y culturales relacionados con el texto y, también, si resultase necesario, se deben comentar algunas dificultades léxicas que puedan aparecer, para facilitar la lectura a nuestros estudiantes y hacerla más fluida. Por tanto, los docentes deben anticiparse a las complicaciones que puedan surgir en los estudiantes y, a la vez, introducir la lectura de manera atrayente para motivar el trabajo con ella y superar los prejuicios que los estudiantes puedan tener sobre estos textos. Tras concluir esta fase, será cuando se puedan abordar los textos en sus diferentes aspectos y con objetivos muy diversos, atendiendo siempre a las necesidades del grupo de trabajo. Por último,



tras la lectura y valiéndonos de sus aportaciones podremos sin duda, trabajar con los alumnos aspectos relacionados con la misma, pero siempre enfocados a nuevas vías de trabajo. En este sentido, las propuestas didácticas que plantean las adaptaciones que estudiamos se adecuan a esta estructura, necesaria en la programación de actividades en las que seleccionemos como materiales textos literarios. En consecuencia, la presentación estructurada de las actividades nos parece adecuada.

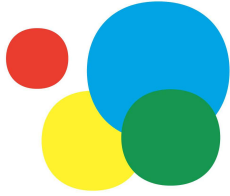
En relación a esta estructuración de la materia, la primera adaptación que hemos seleccionado, *La Cruz del Diablo*, realizada por Rosana Acquaroni, cumple con este planteamiento. La adaptadora aporta información previa a la lectura. En este caso nos encontramos con dos documentos: un breve apunte sobre Bécquer y su obra, en el que lo sitúa dentro del movimiento Romántico y una nota sobre la ambientación que los estudiantes van a encontrarse en el relato. La segunda parte de la información que se aporta se trata de un mapa de la frontera entre Cataluña y Francia en el que se sitúan los lugares que van a aparecer en la acción. El resto de adaptaciones también cumple con esta necesaria presentación previa, adecuada para que los estudiantes pierdan el miedo al texto. La adaptación de *El desorden de tu nombre*, realizada por Isabel Santos Gargallo, también presenta una breve nota sobre la figura de Juan José Millás y sobre la estética de su obra. Igualmente, aparece el mapa del barrio de Salamanca de Madrid, lugar en donde se desarrolla la acción de esta inquietante novela. La adaptación de *Sangre y arena*, realizada por Teresa García, también incluye información previa. Como ha sucedido en las anteriores se incluye una breve mención a la obra de Blasco Ibáñez y un plano del centro de la ciudad de Sevilla. En este caso, además, la adaptadora, atendiendo a las características lingüísticas del texto, incluye un apartado en el que expone los rasgos dialectales andaluces que son frecuentes en el texto, así como vulgarismos del habla popular. En la publicación de *La muerte y otras sorpresas*, las adaptadoras, Irene Echevarría Soriano y Silvia Courtier, incluyen también unas notas sobre la labor de Mario Benedetti y un mapa de la frontera entre Argentina, Bolivia, Paraguay y Uruguay. Las adaptadoras también incluyen una explicación sobre los rasgos específicos del lenguaje en Hispanoamérica, tanto a nivel general, como concretamente de la zona de Río de la Plata. Incluso, en el caso de las adaptaciones del nivel cuatro de la colección (B2), se presentan glosarios específicos: uno relacionado con la tauromaquia en el caso de la obra de Blasco Ibáñez y otro de americanismos, en el caso de la obra de Benedetti. En la adaptación de *El oro de los sueños*, de José María Merino, realizada por Yolanda Pino, se apuntan unas notas sobre José María Merino y su obra, unas notas sobre el uso de los tratamientos y, también, un plano del continente americano en el que se señala la extensión colonizada por los españoles. Por último, se nos presenta un caso muy especial en la adaptación del *Lazarillo de Tormes*, realizada por Victoria Ortiz. En este caso en la introducción se resalta la definición de novela picaresca y la función ideológica del texto presentado. Además de esta brece descripción genérica, se realiza una breve explicación de las formas de tratamiento que los estudiantes van a encontrar en la lectura y un mapa de Castilla la Nueva y la Vieja, para situar a los estudiantes en la España del siglo XVI. Junto con estas informaciones previas, que siempre deben de ser aclaradas o ampliadas por el profesor, las seis adaptaciones presentan, en la parte final, glosarios que facilitan la comprensión lectora y la hacen más sencilla, al evitar la necesidad constante de ciertos estudiantes de consultar el diccionario.



En cuanto a los objetivos que se pretenden alcanzar con el empleo de lecturas literarias en E/LE, pueden ser muy variados. Sin embargo, este material, normalmente auxiliar, se emplea para mejorar las destrezas de los estudiantes: su comprensión lectura y auditiva y su expresión escrita y oral. También, en muchas ocasiones, estos textos se emplean para presentar o reforzar contenidos lingüísticos de distinto tipo: sintáctico, morfológico o léxico. Sin embargo, sí parece necesario tener en cuenta que, como se ha señalado en la introducción, este no debe ser el objetivo principal para la selección de estos materiales. A continuación, vamos a estudiar qué propuesta didáctica presentan estas adaptaciones en relación a la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes.

La propuesta didáctica de la primera de nuestras adaptaciones, la de *La Cruz del Diablo*, se centra en dos apartados nítidamente diferenciados. El primero de ellos, titulado “Para comprobar la comprensión”, presenta una batería de 39 preguntas relacionadas con el contenido del texto, divididas en los once apartados en los que aparece dividida la leyenda. El segundo bloque de actividades, titulado “Para hablar en clase”, presenta una serie de cuestiones que expanden la propia lectura del texto. Se pretende que los alumnos traten sobre temas más abiertos como su conocimiento de otras leyendas, las leyendas en su país o la existencia del Bien y el Mal. En el caso de las actividades propuestas sobre *La muerte y otras sorpresas*, el planteamiento resulta similar. Se plantea un bloque de preguntas titulado “Para comprobar la comprensión”, dividido igualmente en los diversos cuentos de la obra y, también un apartado titulado “Para hablar en clase”, en el que los alumnos deben de tratar aspectos diversos como justificar qué relato les ha gustado más, qué sentimientos se tratan en la obra de Benedetti o qué imagen se describe de Uruguay. El mismo planteamiento de actividades se desarrolla en la adaptación de *Sangre y arena*, divididas también en dos grupos: “Para comprobar la comprensión”, que presenta actividades de comprensión lectora sobre los distintos capítulos y “Para hablar en clase”, apartado que en este caso plantea un debate sobre uno de nuestros iconos culturales: el mundo del toro, aspecto cultural que no deja indiferente a las personas de otras culturas. La misma división se sigue en las actividades de *El oro de los sueños*: “Para comprobar la comprensión” y “Para hablar en clase”, apartado en el que de forma oral se plantea a los alumnos reflexionar sobre la colonización, sobre vivir en mundos culturales diversos o sobre otras cuestiones ideológicas que se plantean en el texto.

Respecto a la propuesta de actividades, las adaptaciones más complejas y completas son la de *El desorden de tu nombre* y la del *Lazarillo de Tormes* que, como se comprobará a continuación, presentan un mayor atractivo pedagógico. En el caso de *El desorden de tu nombre*, además de las clásicas actividades de comprensión lectora (elegir la opción correcta, señalar si la afirmación es verdadera o falsa, contestar a las preguntas planteadas), se propone a los alumnos escuchar parte de la lectura de los capítulos y contestar a ciertas preguntas. Es decir, se incluyen ejercicios explícitos de audición para potenciar la comprensión auditiva. Se plantean también actividades para reforzar el léxico (actividad 14: sentimientos; actividad 19: expresiones de frecuencia; actividad 27: conectores de lugar, actividad 35: cualidades negativas), al igual que actividades de contenido estrictamente gramatical (actividad 22: verbos en pasado). En la adaptación del *Lazarillo de Tormes*, también se incluyen



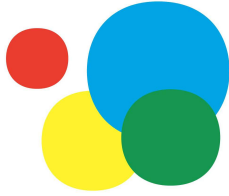
actividades específicas de audición, al igual que preguntas, que el alumno debe contestar por escrito sobre el texto para que reflexione sobre diversos personajes de la novela y sobre la implicación ideológica de determinados pasajes. Para concluir, frente a las otras adaptaciones seleccionadas, tanto la de *El desorden de tu nombre*, como la del *Lazarillo de Tormes*, presentan actividades de para realizar antes de la lectura y también, una propuesta específica para realizar después de la misma. Estos materiales, sin lugar a dudas, enriquecen notablemente la presentación didáctica.

En cuanto a la estructura de actividades planteada, estas adaptaciones, con algunas excepciones, no proponen actividades explícitas para realizar después de la lectura. Se prefiere dejar en manos del docente si se realizan o no este tipo de actividades y, si es así, será él quien las programe y desarrolle. Es entendible que estas actividades superan la lectura en sí misma, pero también es asumible que permiten despegarse a los alumnos del texto y apoyarse en él para iniciar su propio proceso creativo e informativo. En este sentido, se puede plantear a los alumnos buscar información sobre algún tema que trate el texto, realizar una redacción sobre el mismo, un póster o un cómic, proponer crear su propio texto literario (un relato o un poema) tomando como base el propuesto, ver algún fragmento de una versión cinematográfica de la obra literaria etc. Todas las actividades propuestas en esta dirección, dependerán del tipo de estudiantes que tengamos en el aula y del tiempo del que dispongamos. Sin embargo, consideramos que estas actividades, que nacen del texto literario pero que se realizan de manera independiente, tras haber hecho un trabajo intenso con el mismo, resultan muy interesantes para el progreso del estudiante y, sin lugar a dudas, pueden ser muy atractivas para los estudiantes según se les presenten.

A la hora de valorar estas propuestas didácticas, tenemos que analizar qué aportan para la mejora de las cuatro destrezas básicas en nuestros estudiantes. Sin lugar a dudas, la destreza a la que se le dedica mayor atención, como es lógico, es al desarrollo de la comprensión lectora y, tras la lectura comprensiva del texto, a la expresión oral. Hemos comprobado que dos de las adaptaciones plantean actividades de audición y algunas también poseen actividades que planten ejercicios de expresión escrita. En su conjunto, realizadas con la orientación y el seguimiento del profesor, estas lecturas graduadas permiten al estudiante mejorar sustancialmente las cuatro destrezas, al igual que la competencia cultural. Sin embargo, aunque consideramos que estas adaptaciones cumplen ampliamente con las funciones que pretenden cubrir, sí consideramos oportuno que se invierta tiempo real dentro del aula para trabajar con estos materiales y que, por tanto, no queden reducidos al trabajo individual de los estudiantes.

3. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos comprobado las importantes funciones que los textos literarios complementan en el aprendizaje del español para extranjeros. Igualmente, hemos analizado las adaptaciones literarias publicadas por la editorial Santillana y podemos saber que cumplen con los requisitos necesarios para ser incorporadas con garantías en nuestros programas. Por tanto, la valoración de los materiales hace saber que cumple con los criterios de calidad deseables. Solamente podemos cerrar este breve trabajo con el deseo de que



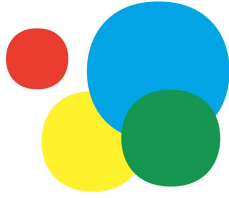
la unión de literatura y E/LE sea cada vez más frecuente y que, tanto estudiantes como docentes, se beneficien de sus ventajas.

BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, Rosana (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana.
- BERNAL MARTÍN, María Jesús (2011), *La literatura en el aula de E/LE*, Universidad de Salamanca.
- HERRERA LÓPEZ, Borja (2012), *El microrrelato en la enseñanza de E/LE: presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2/B1)*, Universidad de Cantabria/Universidad Comillas.
- HIDALGO AGUADO, Yolanda (2010): *Propuesta curricular para un curso de literatura en el ámbito del aula de E/LE para un nivel B1*, Memoria de máster, Universidad de Granada.
- LÓPEZ PRATS, Encarna (2009), *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé*, Universidad de Girona.
- SANZ PASTOR, Marta: *El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas*.

Adaptaciones literarias:

- ANÓNIMO, (2008), *Lazarillo de Tormes*, adaptación de Victoria Ortiz, Madrid: Santillana.
- BENEDETTI, Mario (2007): *La muerte y otras sorpresas*, adaptación de Irene Echevarría Soriano y Silvia Courtier, Madrid: Santillana.
- BÉCQUER, Gustavo Adolfo (2008), *La Cruz del Diablo*, adaptación de Rosaba Acquaroni, Madrid: Santillana.
- BLASCO IBÁÑEZ, Vicente (2008): *Sangre y Arena*, adaptación de Teresa García, Madrid: Santillana.
- MILLÁS, Juan José (2008): *El desorden de tu nombre*, adaptación de Isabel Santos Gargallo, Madrid: Santillana.
- MERINO, José María (2008), *El oro de los sueños*, adaptación de Yolanda Pino, Madrid: Santillana.



**LOS NUEVOS ESTUDIOS SOBRE CORTESÍA EN EL LENGUAJE.
UNA REVISIÓN DEL PLAN CURRICULAR**

Estela Bartol Martín

Universidad de Montreal

RESUMEN:

Desde la publicación del Marco Común de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, los estudios sobre *cortesía lingüística* se han multiplicado. El creciente interés por la caracterización y funcionalidad de este fenómeno ha dado lugar a múltiples investigaciones, lo que ha provocado un avance pronunciado sobre el tema. El objetivo del presente trabajo será, por tanto, el de recuperar los últimos estudios sobre la cortesía en español y hacer una revisión de lo ya expuesto en el Plan Curricular. Con ello, trataremos de actualizar en la medida de lo posible esta obra de referencia que resulta de plena importancia a la hora de crear libros de texto y materiales para las clases de ELE.

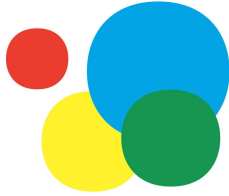
1. Introducción

Ya a principios de los años 80, Canale reivindica el carácter práctico de la lengua y su necesaria enseñanza/aprendizaje en las clases de lenguas extranjeras. Bajo el concepto de *competencia comunicativa* introducido años antes por Hymes, Canale dice:

Es sorprendente que la pedagogía de las segundas lenguas haya practicado actividades orientadas a la habilidad solo de manera infrecuente y esporádica. Las preocupaciones de naturaleza práctica son ciertamente importantes; pero es un ejercicio inútil y frustrante emplear técnicas esencialmente orientadas al conocimiento que son insuficientes para alcanzar objetivos del programa relacionados con el uso real del lenguaje. (1995: 72-73).

Además, poco después, el lingüista compara el hecho de aprender una lengua con sacarse el carné de conducir, donde existe una parte teórica y una parte práctica complementaria e imprescindible. Esta analogía resulta muy relevante para comprender los desafíos a los que se enfrenta la metodología actual de lenguas extranjeras en su objetivo de desarrollar en los aprendices una competencia comunicativa.

En las últimas décadas, diferentes autores han propuesto teorías para integrar el uso que se hace de la lengua en el aula. La enseñanza y aprendizaje de unos conocimientos que estén basados en determinantes sociales y contextuales y que permitan, como ya anunciaba Hymes, “determinar lo que resulta aceptable e intuitivamente correcto en la descripción gramatical” (1995:33). Así, Canale y Swain (1980) hablan de una competencia sociolingüística, *sociolinguistic competence*, y una estratégica, *strategic competence*; Bachman (1990) alude a una competencia pragmática, *pragmatic competence*, y más recientemente el Marco Común Europeo de



Referencia para las Lenguas (2001) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)¹ mencionan una *competencia sociolingüística* y una *competencia pragmática* en el primer caso; y unas *tácticas y estrategias pragmáticas* y unos *saberes y comportamientos socioculturales*, en el segundo caso. Con ello, se pone de relieve la importancia de incluir el carácter práctico de la lengua en los programas de curso y el peso que le corresponde en la adquisición de una lengua, ya que, en muchos casos, estas competencias representan un elevado porcentaje de la competencia comunicativa total.

El objetivo de este trabajo será el estudio de uno de los fenómenos lingüísticos que forman el componente práctico de la lengua y que aparecerá ligado a aspectos contextuales y sociolingüísticos: la (des)cortesía.

2. La (des)cortesía²

La cortesía es “uno de los principios que rige la dinámica interaccional” según Briz (2011:13) y se define como “el respeto a una serie de convenciones establecidas en la relación comunicativa, tendentes a conseguir el equilibrio y el mantenimiento de la conversación” en palabras de Fuentes (2010:9). Se trataría, por tanto, de todos aquellos recursos que como hablantes de una lengua utilizamos con el fin de armonizar – de manera consciente y con una intención real o simulada – una situación comunicativa concreta. Por su parte, la descortesía transgrede esas convenciones establecidas y provoca – de manera general, aunque existen algunas excepciones – un desequilibrio social en una conversación dada. Para que la cortesía sea adecuada y resulte eficaz en el intercambio comunicativo, se deberán tener en cuenta diferentes variables que afectan directamente a su utilización. De manera general, Fuentes (2010:20) resume los factores que intervienen para determinar si una expresión es cortés o no en este cuadro:

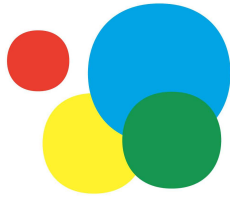
<i>Lingüístico</i>		<i>Contexto</i>		<i>Efecto</i>	
Elemento lingüístico	Cotexto	Tipo de discurso	Contexto social	Cortés	Descortés

Además, la autora habla de la cortesía como un *proceso gradual* donde se incluye una *zona de inflexión* que correspondería a la fórmula estándar – ni cortés, ni descortés – y donde se encuentran *efectos de inversión*, es decir, un exceso de cortesía podría ser considerado como descortés (*hipercortesía*) y, viceversa, un exceso de descortesía podría ser interpretado como adecuado en algunos contextos como en situaciones coloquiales y en la expresión de pertenencia al grupo (Fuentes, 2010:22-26).

Por otra parte, diferentes autores (entre ellos Fuentes³, Briz y Bravo) coinciden en diferenciar dos tipos de cortesía: una ligada a las convenciones sociales y fijada en gran parte – *cortesía normativa o ritual*– y otra de

¹ En adelante MCER y PCIC

² Se opta por el término *(des)cortesía* siguiendo a varios autores (Fuentes, Hidalgo y Barrios entre otros) que lo utilizan para hablar del fenómeno general en el que estarían incluidas la cortesía y la descortesía. El término estaría justificado dadas las relaciones que existen entre ambos conceptos y las características comunes o directamente opuestas que las unen.



carácter más libre e intencional – *cortesía estratégica* o *volitiva*; es decir, “o bien *me acerco al otro con fin cortés*, porque hay una norma de conducta social o una lógica cultural que así me lo dicta o aconseja (...) o bien *me acerco al otro cortésmente como estrategia para lograr un fin distinto del ser cortés*”⁴ (Briz, 2011:13-14).

En cuanto a las funciones discursivas donde la (des)cortesía puede aparecer, según Fuentes (2011:31) se pueden diferenciar las cuatro grandes funciones que se sintetizan en este cuadro:

Función discursiva	Cortesía	Descortesía
<i>Argumentativa</i>	Conseguir algo del otro	Conseguir un objetivo, convencer, transmitir imagen de fuerza
<i>Cohesiva</i>	Inicio y mantenimiento del intercambio comunicativo	Fin del intercambio
<i>Social</i>	Imagen que el hablante quiere proyectar	Proyectar imagen negativa
<i>Modal</i>		Provocar rechazo (amenazas) insultos)

Las herramientas lingüísticas de las que se vale la (des)cortesía verbal son diversas y atañen a diferentes planos de la lengua (gramática, semántica, sintaxis); sin embargo, los estudios sobre cortesía en español suelen centrarse en dos herramientas principalmente: la atenuación y la intensificación. La primera disminuye el contenido del mensaje sin por ello anular la intención final del hablante, y la segunda realza lo dicho para conseguir diferentes fines. El uso de ambas herramientas está en relación con el contexto conversacional y la relación entre interlocutores esencialmente. Fuentes (2010: 27 y ss.) propone una breve enumeración de los mecanismos lingüísticos más utilizados en estos dos fenómenos⁵. En el caso de la atenuación, los mecanismos serían la minimización de la cantidad y del contenido semántico (*un poco, un momentito* o la utilización de eufemismos), el distanciamiento (del yo, del aquí o del ahora), atenuar la aserción modalmente (uso de verbos modales) y procedimientos discursivos tales como las justificaciones y las excusas. Por su parte, la intensificación utiliza mecanismos como los recursos fónicos (alargamiento vocálico), la maximización de la cantidad, cualidad y contenido semántico (uso de aumentativos o cambios del tipo *gustar > encantar*), el apoyo a la propia aserción (*de verdad, francamente*), los apelativos (*fíjate tú, oye...*), el uso de operadores argumentativos e informativos que pongan de relevancia lo dicho (*para colmo, ante todo...*), ciertos conectores (*bueno, encima...*), construcciones oracionales (enumeraciones) y otros procedimientos discursivos como los halagos o los agradecimientos⁶.

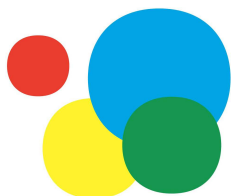
Por último, en relación con las estructuras de las que suele valerse la (des)cortesía, encontramos también estudios de carácter pragmático como el de Chiang (2004: 22) que propone un esquema de tipo: apelativo +

³ Para una información más detallada sobre el binomio cortesía ritual/ cortesía estratégica, consultar Fuentes, 2010:65.

⁴ La cursiva aparece en el original.

⁵ Para una caracterización en profundidad de la atenuación y la intensificación, consultar Briz 1995 y Albelda 2005 respectivamente

⁶ Los ejemplos también están sacados de Fuentes 2010



núcleo + apoyos, en ejemplos como “mira, si no te importa, quería dejar este tema. Porque estoy muy cansada”; o las estructuras más habituales de las excusas en español de las que ya hablé en Bartol (2012:18-22): (disculpa) + (negación) + excusa + (agradecimiento/nueva proposición) – como en “lo siento, no puedo, es que tengo que trabajar; pero gracias por invitarme, quizás podemos ir otro día” – y (disculpa) + condicional/”gracias”+ pero... (oración adversativa) + (agradecimiento) – como en “lo siento, me encantaría ir pero tengo que estudiar. Gracias de todos modos”. Estos trabajos mantienen ya una vinculación directa con la aplicación de la (des)cortesía a la enseñanza del español como lengua extranjera.

3. La (des)cortesía en el MCER y el PCIC

Como ya se avanzó en la introducción, estas obras de referencia para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera ya contemplan el carácter práctico de la lengua y lo enfocan en diferentes competencias. Veamos ahora el peso que se le otorga a la (des)cortesía en cada una de los trabajos.

3.1. El MCER

El Marco común europeo de referencia divide la competencia comunicativa en tres grandes componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Es en el segundo de ellos donde se encuentra la cortesía verbal y se la define como una de las *convenciones sociales* que condicionan el uso de la lengua. Junto a la cortesía aparecen otros elementos como la edad, el sexo o los grupos sociales y el MCER advierte de que a menudo los hablantes no son *conscientes* de la influencia que estos factores tienen en la lengua (2002:13-14) y que pueden ser *difíciles* de interpretar (2002:55).

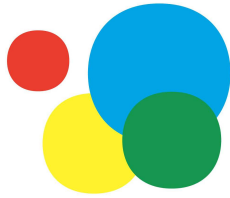
Más en profundidad, el MCER hace una diferenciación entre *cortesía positiva*, aquella que realza la imagen del hablante/oyente (*mostrar interés por el bienestar de una persona, expresar admiración, etc.*), y la *cortesía negativa*, que evita un daño de la imagen (*evitar el comportamiento amenazante, expresar arrepentimiento, etc.*). También menciona la descortesía como el *incumplimiento deliberado*⁷ de las normas de cortesía y pone como ejemplos de esta la *brusquedad* o la *franqueza* entre otras (2002:116-117).

En cuanto a la secuenciación por niveles del estudio de la cortesía, el MCER propone este cuadro⁸:

Nivel	Adecuación sociolingüística
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas presentaciones, y utiliza expresiones del tipo <i>por favor, gracias, lo siento, etc.</i>
A2	Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
B1	Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.

⁷ La descortesía, según algunos autores actuales y como veremos más adelante, también puede ser inconsciente.

⁸ El cuadro contiene más información, pero aquí aparece solo lo concerniente a la *cortesía*.



B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
C1	Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
C2	Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativo, y sabe reaccionar en consecuencia.

Además, el Marco invita a la reflexión sobre “qué normas de cortesía [y descortesía] tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto” (2002:119).

En general, la (des)cortesía verbal en el MCER está presente pero, como apunta Landone (2009:5) “tiene bastante a lo normativo y formulaico”.

3.2. El PCIC

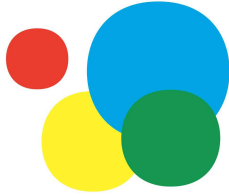
El Plan Curricular, por su parte, dedica todo un apartado a la cortesía verbal en su epígrafe *tácticas y estrategias pragmáticas*. En él se centra en la *cortesía verbal atenuadora* y la *cortesía verbal valorizante*, en relación con la *cortesía positiva* y *cortesía negativa* que propone el MCER. La cortesía atenuadora se divide a su vez en tres pos: la atenuación del papel del hablante o del oyente, la del acto amenazador y la dialógica, y aparece en todos los niveles. En el caso de la cortesía valorizante, solo aparecerá en los niveles intermedios y avanzados.

El gran avance del PCIC en contraste con el MCER, como ya menciona Landone (2009:7) es que en el Plan Curricular “la cortesía verbal no se considera como un *comportamiento* o un *saber* o un *contenido/norma*; sino como una *estrategia*”, algo mucho más acorde a las investigaciones hechas sobre este tema y mencionadas en el apartado anterior.

Veamos algunos ejemplos de las herramientas y recursos que el PCIC⁹ propone sobre la cortesía verbal:

Niveles	Cortesía atenuadora	Cortesía valorizante
A1-A2	Papel hablante/oyente: - uso de <i>usted</i> / uso de <i>hay</i> (<i>que</i>) Acto amenazador: - <i>creo</i> (<i>que</i>) / <i>por favor</i> / <i>perdona/perdone</i>	
B1-B2	Papel hablante/oyente: - <i>yo en tu lugar no iría</i> / <i>uno hace lo que puede</i> Acto amenazador: - <i>¿Podrías abrir la ventana?</i> / <i>Deberías ser más prudente</i> Dialógica: - <i>tienes razón, pero a mí eso ya no me convence</i> / <i>estás equivocado</i>	Halagos, cumplidos y piropos: - <i>la comida está buenisima/tienes un hijo estupendo</i> La intensificación cortés: - <i>sí, sí, tienes mucha razón/ no, no, no, por favor, no es molestia</i>

⁹ Para los niveles A1-A2: (PCIC 2006,1:265-266); para B1-B2: (PCIC 2006,2:303-307); para C1-C2: (PCIC 2006,3:291-294)



C1-C2	<p>Papel hablante oyente: -<i>mañana me tenéis aquí a las ocho /servidor estará aquí mañana a las ocho</i></p> <p>Acto amenazador: -<i>¿quieres callarte?/me habías preguntado algo, ¿verdad?</i></p> <p>Dialógica -<i>no, yo no digo que eso esté mal, pero yo no lo haría/ hombre, llover, llover, no llovió</i></p>	<p>Halagos, cumplidos y piropos: -<i>¡cocinas de maravilla!/¡preciosa!</i></p> <p>La intensificación cortés: -<i>¡mírala a ella, qué guapa viene hoy!</i></p>
-------	--	---

En este apartado, además, el PCIC pone en relación las diferentes herramientas de la cortesía verbal con las funciones en las que suelen aparecer en la lengua. Esto resulta muy útil a la hora de integrar esta estrategia en los diferentes materiales que le llegan al aprendiz. Las funciones donde la cortesía juega un papel relevante según el PCIC son: *dar una opinión A1-B1, dar una orden o instrucción A2-B2-C1, expresar deseos B1, expresar desacuerdo B2-C1, expresar acuerdo C1-B1, pedir un favor, objetos, ayuda B1-C1, pedir información con prudencia B2, presentar un contraargumento B1-B2-C1, presentar falta de certeza y evidencia B2-C1, aconsejar B1-B2, influir en el interlocutor B1, negarse a una orden, petición o ruego B1, disculparse B1, ofrecerse a hacer algo C1 y relacionarse socialmente B1-B2-C1-C2.*

Para concluir, cabe remarcar la gran labor llevada a cabo por el Instituto Cervantes con esta obra que representa una de las máximas referencias hasta el momento a la hora de crear currículos y recursos pedagógicos. El apartado sobre la cortesía verbal en el PCIC constituye un ejemplo muy representativo de lo que era la investigación en (des)cortesía verbal hasta ese momento¹⁰ y su aplicación a las clases de ELE.

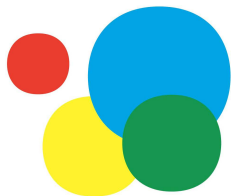
4. Nuevas aportaciones de la (des)cortesía verbal teórica a ELE

Como se ha hecho referencia anteriormente, el objetivo de este trabajo es el de actualizar, en la medida de lo posible, el concepto de *(des)cortesía verbal* que aparece en el PCIC con las nuevas investigaciones que se han llevado a cabo hasta el momento. En este apartado se presentarán, por tanto, tres de las teorías más actuales sobre este concepto con el objetivo de enseñarlas/aprenderlas en una clase de ELE.

4.1. Nexos corteses

Un campo de investigación abierto en estos momentos acerca de la (des)cortesía en español y los recursos de los que dispone, es la teoría de que existen nexos discursivos cuya función estaría fundamentalmente unida a la expresión de la (des)cortesía. Así, Briz (2011:20) dice “*al parecer, por así decir, por lo visto, digamos, etc.* cumplen esencialmente una función atenuante, como se recoge en la definición de dichas partículas, y que otras como *a decir verdad, es un decir, mejor dicho, más bien, o sea², igual, etc.*., desarrollan este valor en ciertos contextos”. Asimismo, Huang (2004:85) habla de un valor de *casi* que implicaría “indecisión” y “cortesía” en ejemplos como: “A: el violeta o el rosa, ¿Cuál te gusta más? A mí me encantan los dos; B: Pues, *casi* me gusta

¹⁰ Para un estado de la cuestión publicado poco antes del PCIC, consultar Placencia y Bravo (2002)



más el rosa.” Un breve repaso por el Diccionario de partículas discursivas del español (2008) nos hace reparar en partículas esencialmente atenuadoras, como las que propone Briz (*Por así decir, por lo visto, a lo mejor, capaz (que) o entre paréntesis*), y también partículas con un marcado rasgo intensificador como *claro*², *fijo (que), encima, mejor aún, y punto*, etc.

La mayoría de estas partículas no aparecen en el PCIC en apartados como el de *intensificadores* (dentro de la *gramática*) ni en *intensificación o refuerzo, atenuación o minimización, cortesía verbal atenuadora* ni *cortesía verbal valorizante* (dentro de las *tácticas y estrategias pragmáticas*). Si bien en *intensificación o refuerzo* (2006,3:6/2.1.) aparece un subapartado de *fórmulas fijas con valor intensificador* con ejemplos como *¡de eso nada!* y *¡ni hablar!*, no parece suficiente para albergar todas estas partículas con un marcado carácter (des)cortés. En primer lugar, el PCIC habla de *fórmulas* y no tanto de *partículas*; por otra parte, el Plan curricular solo pone de relevancia las *fórmulas con valor intensificador*, pero no menciona las atenuantes. Además, el estudio de las *fórmulas* no va claramente ligado a la (des)cortesía – característica esencial según Briz (2011) –, por lo que posiblemente partículas tan usuales en la lengua quedarían fuera del aprendizaje del español.

4.2. La descortesía

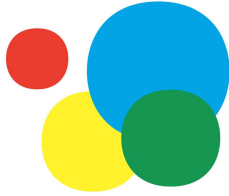
El fenómeno de la descortesía suscita un gran interés en los últimos años. Dos de las autoras que más han estudiado este tema en español son Fuentes (2011) y Kaul de Marlangeon (2012) y en ambas el concepto aparece en estrecha relación con la cortesía verbal. Fuentes (2011: 30) reafirma el valor de la descortesía con estas palabras:

La cortesía no es lo privilegiado, la norma, lo connatural al uso comunicativo (...), y la descortesía el error, la ausencia de ello, sino que el hablante tiene a su disposición mecanismos corteses y descorteses y emplea uno u otro dependiendo de:

- Su intención comunicativa (...)
- Su grado de conocimiento de la norma imperante (...)
- Sus propias características personales

Bajo esta perspectiva, la enseñanza de la descortesía no será sino un paso más en el objetivo de conseguir una competencia comunicativa real por parte de los alumnos. La enseñanza de un fenómeno que, si bien quedaría fuera de una situación ideal y armónica, sí puede aparecer en el uso de la lengua y donde el hablante extranjero, como el hablante nativo, tendrá la posibilidad de elegir las palabras, expresiones o estructuras que mejor hagan llegar su intención comunicativa. Además, Kaul de Marlangeon (2012:90) nos propone once contextos en los que la descortesía verbal suele aparecer:

- El modo expresivo del hablante con reminiscencia de lenguaje impropio o indecoroso
- Ofensa involuntaria hacia el oyente por metedura de pata
- Escatima involuntaria de la cortesía esperada por el oyente
- Prescindencia de las normas de cortesía



- Empleo de lenguaje ofensivo hacia sí mismo con diferentes motivaciones
- Exceso de cortesía hacia el oyente para herirlo o burlarse de él
- Escatima voluntaria de la cortesía esperada por el oyente
- Ofensa voluntaria hacia el oyente para dañar la imagen del oyente
- Ofensa voluntaria hacia el oyente para defender la imagen del hablante
- Interpretación del oyente como un ataque intencional a su imagen
- Silencio abrumador del oyente para indicar desacuerdo con la emisión del hablante.

Vemos aquí que la descortesía puede también ser algo involuntario por lo que variaría de la concepción que nos planteaba el MCER con la descortesía como algo *deliberado*.

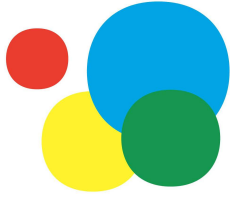
Por último y siguiendo de nuevo las palabras de Kaul de Marlangeon (2012:77), “como fenómeno integral, no solo en su manifestación verbal, la descortesía está tan en auge en tan diversas comunidades de práctica del mundo hispanohablante actual, que parece encaminarse a un proceso de naturalización en este contexto sociocultural”, la descortesía está abriéndose camino en el lenguaje natural. La exposición recurrente a un lenguaje descortés, provoca que el fenómeno tenga una cierta aceptación por parte de los hablantes. Debido a esta presencia incipiente en la lengua, quizás su aparición en el PCIC debería ser más evidente, como en el caso de la cortesía.

4.3. La fonocortesía

Por otra parte, las investigaciones actuales también han abordado otros campos de la lingüística con respecto a la cortesía. Este es el caso de estudios centrados en el componente fonético de este fenómeno. Hidalgo (2012:483) divide los mecanismos fónicos de la (des)cortesía en dos grandes grupos que se sintetizan en el siguiente cuadro:

Ámbito fónico	Mecanismos de intensificación	Mecanismos de atenuación
Segmental	<i>Relajación articulatoria, pausas oralizadas, alargamientos vocálicos y consonánticos, adaptaciones fónicas de voces no patrimoniales, pronunciación silabeada...</i>	<i>Fenómenos fónicos de relajación articular, pausas oralizadas, alargamientos vocálicos...</i>
Suprasegmental	<i>Pronunciación marcada, elevación de la amplitud local, modo oracional exclamativo, interrogación retórica, recursos prosódicos desencadenantes de efectos humorístico-intensificadores...</i>	<i>Transposición de patrones tonales primarios; parones convencionales atenuantes, pretonema cortés; tonema circunflejo atenuante...</i>
Paralingüístico	<i>Amplitud global, formas apelativas de atención, fórmulas paralingüísticas con valor modal propio, onomatopeyas...</i>	<i>Reducción de la amplitud de la voz...</i>

Como se aprecia en el estudio de Hidalgo (2012), los elementos fónicos que caracterizan la (des)cortesía son numerosos y afectan a diferentes ámbitos fónicos dentro del discurso. Por esta razón, resultaría positivo incluir



este tipo de caracterización en el apartado sobre *cortesía verbal* del PCIC para completar la información ya dada sobre los recursos gramaticales, funcionales o discursivos que esta estrategia tiende a utilizar.

Para concluir este apartado, cabe destacar el hecho de que muchas de las investigaciones sobre (des)cortesía publicadas en la actualidad se desarrollan dentro de una variedad específica del español. Esto resulta muy interesante a nivel académico pues nos permite ir más allá en el estudio de la (des)cortesía: ya no solo la (des)cortesía varía entre lenguas (Barrios 2011, Briz 2011, Fuentes 2010), sino que también lo hace dentro de las variantes de un mismo idioma. Sin embargo, por razones de tiempo y espacio, este trabajo se ha centrado en unas teorías de carácter general y que atañen a una gran mayoría de variedades del español. De esta forma, la aplicación a la clase de ELE será, en parte, más acordada.

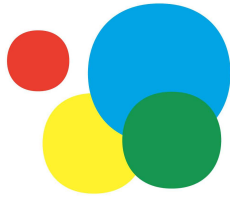
5. Conclusión

En los años 80 Van Dijk apuntaba que “mientras la gramática proporciona una explicación de por qué es aceptable el OBJETO-expresión, una de las tareas de la pragmática es proporcionar las condiciones de satisfactoriedad para la expresión- ACTO” (Van Dijk, 1988:271), es decir, en una lengua no solo es importante *lo correcto*, sino también *lo adecuado*, por tanto, las investigaciones deberán girar en torno a estos dos conceptos y los hablantes, sean nativos o extranjeros, deberán conocerlos para poder comunicarse de manera eficaz.

La (des)cortesía verbal determina en diferentes actos de habla la adecuación del mensaje y, en consecuencia, será una parte relevante de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Numerosas investigaciones y trabajos han definido y caracterizado esta estrategia de la lengua durante las últimas tres décadas, llegando a consolidarse una bibliografía compleja y relevante sobre el tema.

La adaptación de las teorías de la (des)cortesía verbal en español a la enseñanza de ELE vienen recogidas de forma apropiada en su mayor parte en el PCIC. Este trabajo representa para muchos de nosotros una de las mayores obras de referencia en didáctica del español como lengua extranjera, por lo que es nuestra labor, como especialistas de ELE, contribuir a ese trabajo desarrollándolo, detallándolo y actualizándolo. De este modo, conseguiremos evitar un posible estancamiento y realizar una lingüística aplicada de calidad. En este trabajo, la actualización pasaría por incluir en el apartado de *cortesía verbal atenuadora* información sobre los nexos *esencialmente atenuantes* y los *mecanismos fónicos* que tiende a utilizar este fenómeno. Asimismo, convendría añadir de forma más agrupada y evidente la estrategia de la descortesía, con el fin de desarrollar en los aprendices de español como lengua extranjera una conciencia lingüística y social que les permita llegar a diferenciar registros y matices.

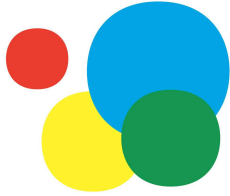
Para concluir, se pueden apuntar futuras vías de investigación sobre de (des)cortesía verbal tal y como propone Fuentes (2011:33): “es más difícil, (...), valorar la cortesía en los textos escritos, y, por tanto, puede considerarse como un concepto ligado a la interacción en presencia y limitado, pues, al texto oral. Es este un punto teórico



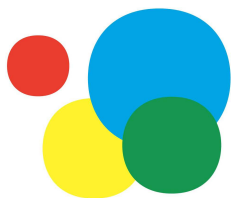
que debemos solucionar, ya que los estudios con que contamos tratan fundamentalmente textos orales u oralizados”.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBELDA MARCO, Marta (2005): *La intensificación en el español coloquial*, Valencia: Universidad de Valencia.
- BACHMAN, Lyle (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press
- BARROS GARCÍA, Pedro y María Jesús BARROS GARCÍA (2011): «(Des)cortesía en los medios de comunicación: aplicación a la enseñanza de E/LE», *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*, Bern: Peter Lang, 103-118.
- BARTOL MARTÍN, Estela (2012): *Es que no se me ocurría nada mejor: la función pragmático-comunicativa del rechazo cortés a las invitaciones y propuestas*, [En línea] http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_52Estela_Bartol.pdf?documentId=0901e72b8141d4df (junio 2013).
- BRAVO, Diana (2004): «Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía», *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel, cap. 1, 15-38.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (1995): «La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática», *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Universidad de Almería, págs. 103-122.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio, Salvador PONS BORDERÍA y José PORTOLÉS (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. [En línea] <http://www.dpde.es> (abril-junio, 2013)
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (2011): «Cortesía, atenuación y partículas discursivas», *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*, Bern: Peter Lang, 13-26.
- CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, [En línea] <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf> (junio 2013)
- CANALE, Michael (1995): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 63-82.
- CHIANG, Tsai-Jung (2004): «Didáctica de las unidades fraseológicas basada en su componente pragmático», *Estudios de pragmatría para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen, 19-38.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2010): *La gramática de la cortesía en español/LE*, Madrid: Arco Libros, S.L.



- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2011): «(Des)cortesía y violencia verbal: implicaciones lingüísticas y sociales», *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*, Bern: Peter Lang, 27-74.
- HIDALGO NAVARRO, Antonio (2012): «Fonocortesía: El estudio de la (des)cortesía a través del componente fónico de la lengua», *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*, Universidad del Atlántico y el programa EDICE, 473-497.
- HUANG, Yueh-Hua (2004): «Ordenadores pragmáticos», *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen, 69-90.
- HYMES, Dell H. (1995): «Acerca de la competencia comunicativa», *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 27- 46.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes-Editorial Biblioteca Nueva, 3 vols. También disponible en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (abril-junio, 2013)
- KAUL DE MARLANGEON, Silvia Beatriz (2012): «Encuadre de aspectos teórico-metodológicos de la descortesía verbal en español», *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*, Universidad del Atlántico y el programa EDICE, 76-107.
- LANCONE, Elena (2009): «Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/ aprendizaje del ELE», *marcoELE*, núm.8.
- PLACENCIA, María E. y Diana BRAVO (2002): «Panorámica sobre el estudio de los actos de habla y la cortesía lingüística», *Actos de habla y cortesía en español*, Muenchen: Lincom, 1-19.
- VAN DIJK, Teun A. (1988): *Texto y contexto*, Madrid: Cátedra.
- VVAA (2001, ed. esp. 2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación* [En línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (abril-junio 2013).



APLICACIONES COGNITIVAS A LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN DE LA PROBABILIDAD EN EL AULA DE E/LE

Lorena Camacho Guardado

Princeton University

RESUMEN:

La expresión de la probabilidad es una de las cuestiones que mayor dificultad supone en la enseñanza de E/LE, pues un mismo mecanismo formal puede seleccionar indicativo, aproximativo¹ y/o subjuntivo. Desde el punto de vista tradicional, el *modo* se caracteriza por la imbricación de razonamientos semánticos, sintácticos y pragmáticos, lo que provoca que su explicación y descripción sean ineficaces y poco operativas tanto para profesores como aprendientes. Sin embargo, la selección modal para expresar probabilidad depende no solo de factores perceptivos o psicológicos, sino de procesos cognitivos del hablante. Es necesario actualizar el enfoque comunicativo, pasando de una teoría del lenguaje basada en las formas, a una teoría basada en el significado.

1. La expresión de la probabilidad en español: dificultades

Para expresarse sobre lo que no sabemos o nuestra falta de compromiso con la verdad de lo que enunciamos, disponemos de una gran variedad de medios de expresión: verbos cognitivos (*creer, pensar, suponer, dudar, parecer...*), verbos modales (*poder, deber (de), tener que, haber de...*), sustantivos (*tengo la duda de que/si, existe la posibilidad de que...*), adjetivos (*es posible/probable...*), adverbios (*quizá, tal vez, posiblemente, probablemente...*), así como las formas del modo *aproximativo*. Así pues, los mecanismos formales para expresar probabilidad son tanto de modalidad *externa* como *interna*.

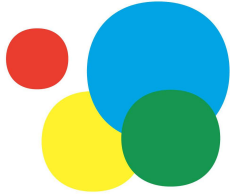
La actitud del hablante queda reflejada en la modalidad interna mediante recursos gramaticales como el modo y el “tiempo” verbal; sin embargo, en un enunciado de modalidad externa aparecen unidades léxicas (verbo, adjetivo, sustantivo y adverbio) cuyo significado alude a una actitud psicológica o perspectiva modal del hablante, lo que indica que este es capaz de objetivar su actitud de alguna manera haciéndola explícita (Carbonero Cano, 1997: 67).

Veamos, brevemente, los principales problemas –íntimamente relacionados– ante los que nos hallamos profesores y aprendientes a la hora de tratar la expresión de la probabilidad en el aula.

1.1. Significados de la palabra *tiempo*

Es importante recordar que, en español, la palabra *tiempo* se usa sin distinción para referirse a lo cronológico, a lo físico, a los cambios atmosféricos o a las formas verbales. Debido a la simplificación en la interpretación de

¹ También llamado potencial, condicional o virtual.



las denominaciones tradicionales de las formas verbales, se cree que los mal llamados “tiempos verbales” expresan únicamente *tiempo* en su sentido cronológico y este es, precisamente, uno de los mayores problemas que se nos presenta a los profesores de E/LE. Este es el caso de las mal llamadas formas de futuro, cuyo uso y valor real por parte de los hablantes nativos se alejan bastante del concepto de *temporalidad*.

1.2. Los modos del español: ¿indicativo y subjuntivo?

Por otro lado, está la división de la *categoría modal* del español, que debería incluir el modo *aproximativo* y en el que se hallan las formas *cantaré, habré cantado, cantaría y habría cantado*. Estas suponen algo no realizado, y eso puede ser un argumento semántico a favor de considerarlos no como “tiempos” sino como un modo independiente y particular². Dichas formas se distinguen del presente y de los pasados en que un enunciado cuya forma verbal está representada por alguna de estas no puede ser declarado verdadero o falso de igual modo que las formas del indicativo, ya que solo tenemos la valoración aproximada del hablante. El interlocutor debe interpretarlo, pues, como la opinión o la convicción del hablante. Creemos, pues, que la consideración del modo *aproximativo* en los libros de español LE ayudaría a los estudiantes a la hora de adquirir y asimilar las mal llamadas formas del “futuro” y del “condicional”.

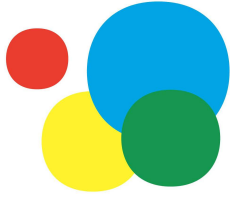
A esto hay que añadir la constante mezcla de criterios de tipo semántico, sintáctico y pragmático que, como consecuencia, provocan que la explicación del modo sea ineficaz. Como bien dice Ruiz Campillo (2004: 91), se da el vicio de suponer que un morfema no tiene significado alguno (justificación sintáctica), creer que el significado puede ser descrito independientemente de las restricciones impuestas por la estructura de la información (justificación semántica) o seleccionar la perspectiva exclusiva que en cada caso convenga despreciando la solución unitaria del problema (justificaciones de la mezcla de criterios).

1.3. Diferentes formas de expresar la probabilidad en español

El español dispone de múltiples y variadas formas para expresar la probabilidad, dependiendo de cómo entiende el hablante aquello sobre lo que conjetura: lo que se considera *probable, posible o remoto*. Esto dificulta aún más el proceso de adquisición de dicha función comunicativa, pues cada uno de ellos se situaría en una posición diferente en una supuesta escala, dependiendo de si expresa mayor o menor probabilidad.

Además, cada uno de estos adverbios o expresiones puede alternar el modo que le acompaña, como es el caso de “probablemente”, que puede hacerlo con indicativo, aproximativo o subjuntivo. Es por esto que una misma expresión de probabilidad puede cambiar su carácter de [\pm *probable*/ \pm *posible*] dependiendo del modo que le acompañe. El hecho de que algunos mecanismos puedan ir acompañados de varios modos se debe a la “actitud

² Alarcos Llorach (1984, 1994), Matte Bon (1992) y Ruiz Campillo (1998), entre otros, opinan que hay tres modos: el indicativo (o informativo), el subjuntivo (o no informativo) y el potencial (o virtual).



del hablante” que viene explicada a través del *modus* y del *dictum*³, cuya distinción gramatical –que viene dada por la “modalidad”– es necesaria para que un profesor de español pueda comprender y explicar lo complejo de este tipo de adverbios y expresiones. Y es que el adverbio posee también propiedades pragmáticas, además de gramaticales y sintácticas, que el profesor de español debería tratar en la clase de E/LE, pues estas consideraciones no aparecen en los manuales de español como lengua extranjera.

Este tipo de adverbios de probabilidad que presentan modos verbales diferentes han de ser entendidos como índices de modalidad *declarativa* o *dubitativa*. Existe, pues, una gradación de la expresión de la probabilidad por parte del hablante dependiendo de si este afirma, predice o simplemente duda de la verdad del *dictum*:

Indicativo	Aproximativo	Subjuntivo
1.a. <i>Probablemente está en casa</i>	1.b. <i>Probablemente estará en casa</i>	1.c. <i>Probablemente esté en casa</i>
2.a. <i>Quizá(s) está en casa</i>	2.b. <i>Quizá estará* en casa</i>	2.c. <i>Quizá esté en casa</i>
3.a. <i>Tal vez está en casa</i>	3.b. <i>Tal vez estará* en casa</i>	3.c. <i>Tal vez esté en casa</i>

Como vemos en el cuadro, “probablemente” es un claro ejemplo de esa actitud del hablante expresada mediante la modalidad de tres formas posibles: *afirmativa* o *positiva* (1.a.), *aproximativa* o *predictiva* (1.b.), *dubitativa* o *no asertiva*⁴ (1.c.). Este tipo de adverbios y expresiones que pueden combinarse con más de un modo cumplen la función léxica de índices de actitud del hablante, pues el significado depende de lo que el hablante quiera transmitir⁵.

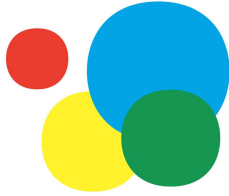
1.4. Valor semántico y valor pragmático de los distintos mecanismos de probabilidad

Asimismo, otra cuestión de gran importancia es la enseñanza no solo del valor semántico que tienen las distintas formas de expresar la probabilidad en español, sino su valor pragmático, pues de esto depende que el aprendiente llegue a inferir el mensaje que su interlocutor quiere transmitirle. Así, expresiones como *a lo mejor*, *igual* o *lo mismo*, que suelen proponerse como mínima probabilidad, pueden funcionar como atenuantes pragmáticos de la responsabilidad pasando, por tanto, a expresar máxima probabilidad o, incluso, conocimiento de la veracidad o no de aquello sobre lo que el hablante hipotetiza, como es el caso de *creer que*, que además de expresar opinión puede tener un valor real de afirmación.

³ El *dictum* es el contenido representativo de la oración frente al *modus* que se realiza gramaticalmente mediante la modalidad o actitud del hablante ante el contenido representativo: aseverativo, interrogativo, dubitativo, exhortativo, exclamativo, desiderativo, y mediante la polaridad; es decir, que en la oración el *dictum* es lo común al significado, el constituyente, mientras que el *modus* es considerado como el exponente de figuras tonales, modos verbales, etc.

⁴ No-declarativa, según Ruiz Campillo (1998).

⁵ O. Kovacci (1986: 166-167).



Como se puede comprobar la expresión de la probabilidad resulta bastante complicada y confusa tanto para aprendientes como para profesores de E/LE no solo por el hecho de contar con un gran número de adverbios y expresiones para tal fin comunicativo, sino por la complejidad intrínseca que conlleva el modo empleado junto con esos adverbios o expresiones dependiendo de la “modalidad” o actitud que pretenda ofrecer el hablante en el momento de la enunciación.

Algunas gramáticas y métodos de E/LE han intentado proponer una escala de probabilidad atendiendo al mayor o menor grado de seguridad que el hablante tiene sobre el hecho que refiere. Con todo, no es posible –incluso intentando tener en cuenta una virtualidad semántica y otra pragmática de cada uno de los mecanismos para expresar dicha función comunicativa–, debido tanto a la subjetividad emisiva como a la receptiva, ya que es necesario tener en cuenta, por un lado, la intencionalidad del hablante y, por otro, la interpretación del interlocutor según el sentido del discurso y otros componentes paralingüísticos o extralingüísticos. Así pues, es necesario diseñar métodos didácticos que muestren, primeramente, de forma gradual los criterios *semántico*, *sintáctico* y *pragmático* para, posteriormente, revelar que estos están conectados.

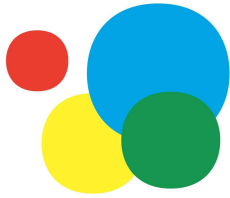
2. Tres modos verbales: indicativo, aproximativo y subjuntivo

Algunos gramáticos⁶ han hecho una reestructuración del sistema verbal español separando muy acertadamente las formas del “futuro” y “condicional” de los modos tradicionales:

Alarcos	Matte Bon	Ruiz Campillo
Indicativo: “designa la <i>no ficción</i> de lo denotado por la raíz del verbo, esto es, todo lo que el hablante estima real o cuya realidad no se cuestiona”.	Modo <i>Informativo</i> : es el modo “que mejor se presta para dar informaciones nuevas, que todavía ni se han hecho explícitas ni los interlocutores pueden suponer, sobre un sujeto gramatical del que se quiera hablar.”	Declaración: “lo que un sujeto sabe o piensa sobre el mundo” a) Positiva (Indicativo)
Condicionado: “designa los hechos aludidos por la raíz verbal como sometidos a valores varios que lo harán posibles”.	Modo <i>Virtual</i> : informa “sobre cosas virtuales o consideradas como tales por el enunciador en el momento de la enunciación.”	b) Suponiendo (Predictivo)
Subjuntivo: “señala el carácter ficticio, no real, de lo que denota el significado de la raíz verbal”.	Modo <i>No informativo</i> : “se distingue de todos los demás tiempos del español por no presentar informaciones nuevas. El enunciador pone los verbos en subjuntivo cuando solo quiere referirse a la relación entre sujeto y predicado, sin dar informaciones sobre el sujeto del verbo.”	No declaración: “mencionar sin declarar” (Subjuntivo)

Matte Bon (1992) mejoró la capacidad explicativa de la clasificación modal suponiendo valores más generales y operativos en cada “modo”, poniendo en juego los factores discursivos que intervienen en la selección modal, lo que demuestra un avance notable en algunos casos. Sus planteamientos se distancian del tradicional binomio *lengua/realidad*, en el que se basa la mayor parte de las explicaciones al uso del problema. La aportación esencial de Matte Bon a una descripción del cómo y por qué usamos el subjuntivo fue tener, por tanto, en cuenta

⁶ Alarcos, Matte Bon y Ruiz Campillo.



el contexto discursivo dentro del que se enmarca una comunicación determinada, en la que los interlocutores se intercambian informaciones o las dan por sabidas.

Ruiz Campillo (1998) señala que el concepto de *información* como valor asociado a la selección modal “se siente más bien como una de las varias posibles consecuencias interpretativas de algo más básico que realmente pueda ser considerado un *acto* del hablante capaz de transmitirla” y que él identifica como *declaración* (poner de relieve un estado de cosas). El modo, pues, es una pura *representación* de actos que el hablante manipula a su conveniencia. Aunque reduce el valor del modo a *declaración* (indicativo) y *no-declaración* (subjuntivo), afirma que existen precisiones con respecto al diferente “modo” en que es posible *declarar* o evitar una declaración. Aun concediendo el valor declarativo a “futuro” y “condicional”, reconoce que es evidente el carácter modal del contraste “*Está* en la cárcel/*Estará* en la cárcel” o “*Dijo* que sí/*Diría* que sí”, por lo que defiende la existencia de un modo *aproximativo/predictivo* que es el que nos parece más adecuado para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Sin embargo, en cuanto a la expresión de la probabilidad, las nociones de *declaración/no-declaración* no terminan de explicar el hecho de que haya adverbios o locuciones adverbiales que seleccionen los tres modos (*probablemente, posiblemente, seguramente...*) y otros (*a lo mejor, lo mismo, igual*) que no puedan seleccionar subjuntivo. ¿Cómo explicar, entonces, a nuestros estudiantes la selección modal para expresar probabilidad?

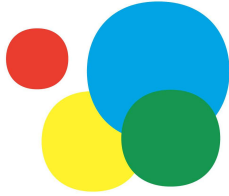
3. Propuesta metodológica

La Gramática Cognitiva nos permite no presuponer estrictas reglas con sus excepciones —o reglas generales—, sino la existencia de unidades simbólicas que pueden generarse a partir de usos prototípicos y establecerse en niveles de abstracción distintos, lo que permite elaborar una gramática pedagógica que describa las estructuras de forma adecuada y precisa. Es decir: la indisolubilidad de forma y significado. Así, el aprendiente puede llegar a comprender tanto los factores perceptivos o psicológicos, como los procesos cognitivos del hablante de los que depende la selección modal para expresar probabilidad en español.

Debemos tener en cuenta, además, la secuenciación de los mecanismos de modalidad interna y externa para, posteriormente, explicar de forma significativa el sistema verbal y modal del español.

3.1. Secuenciación de mecanismos de modalidad interna y externa

Ante todo, la primera necesidad es la descripción coherente del sistema verbal para poder, así, hacer más fácil el proceso de enseñanza/aprendizaje no ya de la expresión de la probabilidad, sino del español como L2/LE. El “futuro” y el “condicional” (en sus formas simple y compuesta) no pueden ser considerados como *tiempos* sino como un *modo* independiente y particular: el modo *aproximativo*. Dichas formas deben presentarse por primera



vez en el aula en un nivel A2 o A2+ pues, si se hace más tardíamente, el aprendiente no las adquirirá con sus valores modales, sino temporales⁷.

En cuanto a los mecanismos de modalidad externa, los significados epistémicos se suelen adquirir de forma tardía en una L2/LE, debido a que el conocimiento de los aprendientes en los niveles elementales es básicamente léxico. Por lo tanto, primeramente tienden a emplear los elementos léxicos más transparentes como son los verbos cognitivos (*creer, pensar, suponer, parecer...*), para pasar después a los adverbios de probabilidad (*quizá, tal vez, posiblemente, probablemente...*). Los verbos modales (*poder, deber (de), tener que, haber de...*), en cambio, son los que mayor dificultad de comprensión y adquisición presentan por su ambigüedad e indeterminación.

Teniendo en cuenta esto, para la enseñanza de la expresión de la probabilidad el orden debería ser el siguiente:

- Verbos cognitivos *creer, pensar, suponer* y *parecer* en nivel A1.
- Formas *aproximativas*, junto con los adverbios *probablemente, posiblemente* y *seguramente* (indicativo/aproximativo) en nivel A2+.
- Mecanismos de modalidad externa que seleccionan estos dos modos en nivel B1. Ampliar los verbos cognitivos (*imaginarse, figurarse*), presentar otros adverbios como *quizá, a lo mejor, igual, lo mismo, tal vez* con indicativo o aproximativo, y una primera introducción sobre los verbos modales con valor epistémico (*tener que, deber, deber de, poder*).
- Mecanismos de modalidad externa que seleccionan los tres modos en nivel B1+ (para comprobar que no es necesario el uso de subjuntivo). Las formas para expresar probabilidad ya vistas que permiten seleccionar indicativo, aproximativo y/o subjuntivo (*creer que, suponer que, seguramente, probablemente, posiblemente, quizá, a lo mejor, igual, lo mismo, tal vez...*).
- Mecanismos de modalidad externa que seleccionan subjuntivo y verlos en contraste con el indicativo en nivel B2. Oraciones subordinadas sustantivas en función de sujeto (*es posible que, es probable que, es dudoso que, no es seguro que, puede (ser) que...*), así como mecanismos de probabilidad mediante sustantivos (*tengo la duda de que/si, existe la posibilidad de que...*).

3.2. El modo desde una perspectiva cognitiva

Es evidente la diferencia de modalidad en manifestaciones como estas:

1.a. Está en casa

1.b. Estará en casa

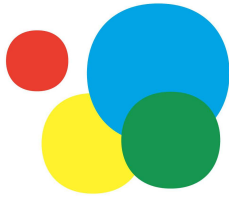
1.c. Es posible que esté en casa

2.a. Volvió a casa

2.b. Volvería a casa

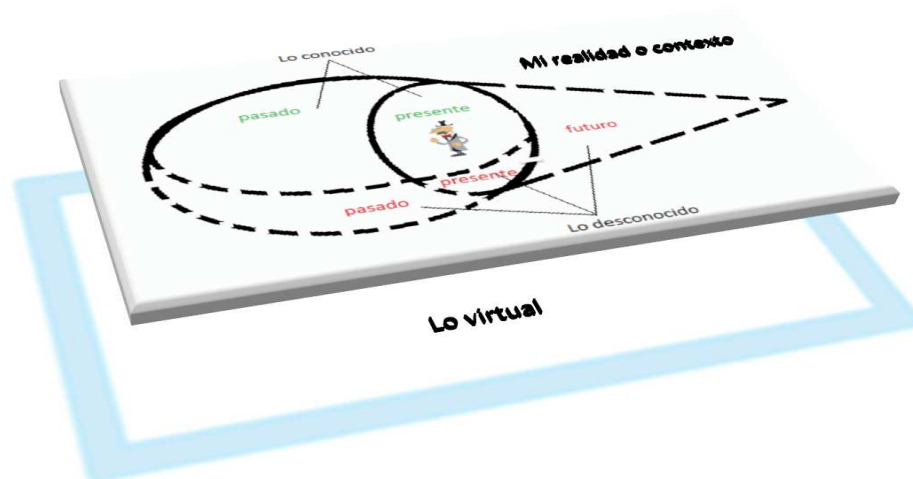
2.c. Puede que volviera a casa

⁷ Es preferible no haber presentado estas formas, sobre todo *cantaré*, con valor de futuridad, ya que esto puede obstaculizar no ya el aprendizaje, sino la adquisición de sus valores modales. Teniendo en cuenta que el español dispone de otros mecanismos para expresar futuro (presente de indicativo o la perífrasis *ir a + infinitivo*), se recomienda reservar la presentación de esta con valor de aproximación.



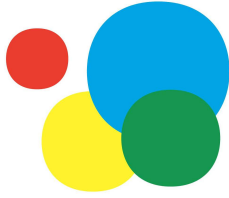
Como ya se ha dicho antes, las formas de “futuro” y del “condicional”, expresan algo no realizado y se diferencian del presente y de los pasados porque expresan enunciados que no pueden interpretarse como verdaderos o falsos al igual que ocurre con las formas del indicativo, ya que lo que tenemos es la opinión o la valoración aproximada que de un hecho emite el hablante. Por lo tanto, el interlocutor no debe interpretar el mensaje de aquel como algo que se va a producir, sino como la predicción o la aproximación sobre el hecho mismo. Así, podemos comprobar que los ejemplos de *a* no son más que una información *positiva* sobre el presente y el pasado; los de *b* lo hacen de una forma *aproximativa*. Es decir, son informaciones sobre lo que contemplamos dentro de nuestra realidad o contexto inmediato: lo que conocemos –porque es un hecho– (indicativo) o lo que desconocemos, pero consideramos posible en él (aproximativo). ¿Qué diferencian estas informaciones de los ejemplos de *c*? El subjuntivo no informa sobre hechos (evidentes o probables), sino que expresa ideas que el hablante no considera como parte de su contexto inmediato (porque las rechaza, las cuestiona o considera mínima su posibilidad de ser).

El siguiente dibujo —basado en los estudios realizados por Langacker (1991) y Castañeda Castro (2004b)— permite explicar de forma significativa el sistema verbal y modal español, dejando de lado cualquier criterio temporal como valor exclusivo de cada una de sus formas verbales:



3.3. Su aplicación didáctica en la clase de E/LE

Lo más adecuado sería presentar los modos indicativo y aproximativo en un nivel A2+ y esperar a niveles avanzados la presentación del subjuntivo para expresar probabilidad, pues son pocos los mecanismos de modalidad externa que seleccionan obligatoriamente dicho modo.



Así pues, en primer lugar, se puede proponer una actividad en la que se pregunte a un personaje imaginario por su vida pasada, presente y futura, mostrando respuestas en las que se vea el uso que del modo indicativo (positivo) y del aproximativo hacemos los hablantes nativos para, a continuación, analizar los enunciados:

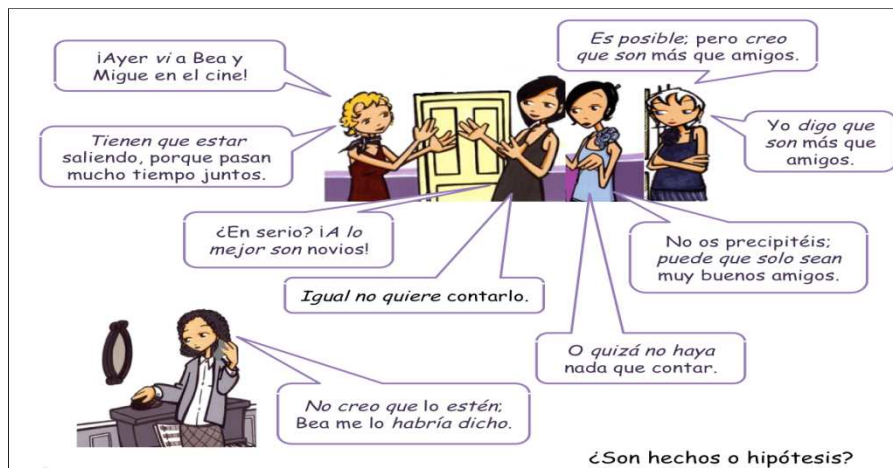
Vamos a preguntarle cosas sobre su vida para ver si sabe o recuerda tantas cosas...



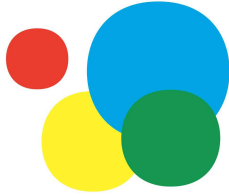
Vamos a analizar lo que ha dicho Pepe

- ¿Dónde naciste, Pepe? ¿Lo sabe?
- ¿Cómo eras de pequeño? ¿Lo sabe?
- ¿Dónde conociste a tu mujer? ¿Lo sabe?
- ¿Cómo era? ¿Lo sabe?
- ¿Cómo era de pequeña? ¿Lo sabe?

Finalmente, una vez explicados la mayoría de los mecanismos de modalidad externa junto a indicativo y aproximativo, se puede ya pasar a explicar aquellos que pueden seleccionar o exigen subjuntivo. Se propone, aquí, una historia en la que los personajes hagan hipótesis sobre un mismo hecho:



A continuación, se pide a los estudiantes que reflexionen sobre los enunciados ofrecidos, sobre la intencionalidad de los hablantes:



Vamos a analizar lo que han dicho las amigas de Bea

¡Ayer vi a Bea y Migue en el cine!

Es un hecho; los ha visto.

¿En serio? ¡A lo mejor son novios!

Lo desconoce, pero lo contempla como probable en su realidad.

No os precipitéis; puede que solo sean muy buenos amigos.

Considera mínima la posibilidad de que solo sean amigos, pero no quiere comprometerse.

Es posible; pero creo que son más que amigos.

Considera muy probable que haya algo entre ellos y mínima la posibilidad de que solo sean amigos.

Tienen que estar saliendo, porque pasan mucho tiempo juntos.

Las circunstancias le obligan a considerar muy probable que estén saliendo.

No creo que lo estén; Bea me lo habría dicho.

Cuestiona esa idea, porque Bea no le ha dicho nada, pero cree que de ser cierto, se lo diría.

Igual no quiere contarlo.

Lo desconoce, pero lo contempla como probable en su realidad.

O quizá no haya nada que contar.

Lo desconoce y, además, considera mínima su posibilidad.

Yo digo que son más que amigos.

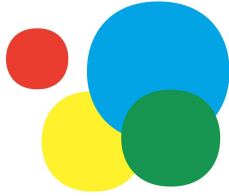
Es un hecho; los ha dicho.

La selección del modo en español responde a criterios semántico, sintáctico y pragmático, que deben enseñarse de forma gradual y ordenada para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta propuesta nos ayuda a hacer una aproximación semántica que aporte un significado general de los modos indicativo, aproximativo y subjuntivo.

4. Conclusiones

Está claro que la expresión de la probabilidad en español es una de las funciones comunicativas que más dificultades presenta en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero urge la necesidad de propuestas adecuadas, pues, aunque el aprendiente no emplee en su discurso muchos de los mecanismos formales para dicha función, necesita conocer el amplio abanico de recursos disponibles para poder interpretar correctamente el mensaje de su interlocutor.

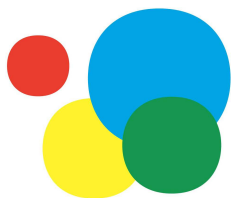
Tanto profesores como aprendientes buscamos una explicación a determinados usos lingüísticos que no se corresponden con las reglas que se nos ofrecen en las gramáticas (tradicionales y de E/LE), como es el caso de los mecanismos formales para expresar probabilidad. El docente, como facilitador del aprendizaje, tiene la importante labor de hacer que los aprendientes logren autonomía en dicho proceso y, mediante la enseñanza cognitiva de dicha función comunicativa, podemos conseguir que estos sean capaces de seleccionar sus mecanismos, dependiendo no solo de su percepción, sino de su cognición, al igual que lo haría un hablante nativo. El enfoque cognitivo permite al docente conseguir su objetivo: dar un significado concreto, sentido, a unidades lingüísticas abstractas, llegando a ser procesado por el aprendiente —mediante asociaciones a imágenes mentales— y, posteriormente, usado. Así, el docente puede llegar a instruir al aprendiente no sobre cuándo debe usar cada mecanismo, sino ayudar al aprendiente a comprender su significado y, a partir de ahí, dejar que sea este quien escoja las formas que mejor representen su pensamiento (Real Espinosa, 2009: 6).



Asimismo, es necesario diseñar materiales didácticos que muestren el valor real de las distintas formas de expresión de probabilidad e intentar enseñarlas de forma gradual atendiendo a criterios semántico, sintáctico y pragmático, sin olvidar que estos están conectados.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E. (1970) [1984]: *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- CAMACHO GUARDADO, L. (2011a): *Adquisición y uso de la expresión de la probabilidad en estudiantes de español como segunda lengua* (tesis doctoral). Sevilla: Fondos digitalizados de la Universidad de Sevilla. [En línea]: http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1678/FG_Tesis-PROV16.pdf
- CAMACHO GUARDADO, L. (2011b): «La enseñanza de *cantaré* y *habré cantado* en el aula de E/LE desde una perspectiva cognitiva». Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES). Instituto Cervantes. Congreso virtual. Noviembre, 2011. [En línea]: http://comprofes.es/sites/default/files/slides/camacho_guardado_lorena_0.pdf
- CARBONERO CANO, P. (1997): «Significado modal y significante modal», *Introducción teórica a la pragmática lingüística*. Sevilla: Editorial Kronos, pp. 65-71.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004a): «Implicaturas generalizadas de cantidad en el rendimiento de algunas formas y oposiciones del sistema verbal español», *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, no. 5, pp. 79-103.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004b): «Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español». ELUA. Estudios de Lingüística. Anexo 2, pp. 55-71.
- LANGACKER (1991): *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. II. Stanford: University Press.
- MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Vol. I y II. Barcelona: Difusión.
- REAL ESPINOSA, J.M. (2005): «Tiempo y aspecto verbal: marco teórico para la clase de E/LE», *Marco ELE, Revista de Didáctica*. [En línea]: http://marcoele.com/descargas/1/real_espinosa-tiempo-aspecto.pdf.
- REAL ESPINOSA, J.M. (2009): «Gramática: la metáfora del espacio» en Marco ELE, *Revista de Didáctica*. [En línea]: http://marcoele.com/descargas/8/jm.real_gramatica_la_metafora_del_espacio.pdf.
- RUIZ CAMPILLO J. P. (1998): «La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo». Universidad de Granada (tesis doctoral), *Biblioteca RedELE*, MEC, no. 1, 2004.
- RUIZ CAMPILLO J. P. (2006): «El futuro no es futuro», *DidactiRed I. Gramática. Aspectos pragmático-discursivos*, Instituto Cervantes, Ediciones SM ELE, Madrid, 2006, pp. 15-17.



**ANÁLISIS FRASEOLÓGICO CONTRASTIVO ESPAÑOL E INGLÉS Y LA
APLICACIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN EL AULA DE ELE**

Naír Carrera Martínez

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN:

En esta comunicación se abogará en primer lugar por ofrecer un panorama general de los estudios fraseológicos en España y en Inglaterra, con el fin de poder realizar un análisis contrastivo posterior entre ambas lenguas. Ello pondrá en relieve las posibles semejanzas y diferencias existentes en ambas lenguas en el ámbito fraseológico. En segundo lugar, se reflexionará acerca de cómo optimizar la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante el uso de la fraseología, centrándose de modo particular en las locuciones verbales somáticas. Por último, se evidenciará que el uso de las unidades fraseológicas¹¹ somáticas se considera un medio eficaz y adecuado para acercarse al léxico en el aula de ELE.

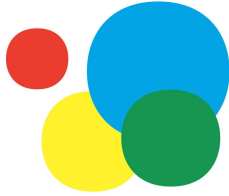
1. Introducción

¿Cómo sacar el máximo provecho a la enseñanza de lenguas extranjeras mediante el uso de las unidades fraseológicas? Ante el interrogante que se plantea aquí, y que dará paso a mi disertación, debo contestar señalando que existen numerosas maneras de acceder al léxico en el aula de ELE. No obstante, no tiene sentido afirmar sin más que una técnica es más productiva que otra, sino que es deber del docente averiguar cuál de entre todas las técnicas disponibles es la más fructífera para el caso que nos ocupa y la que mejor se adecúa a los alumnos de lengua extranjera.

En esta comunicación, se ha optado por estudiar las UFS y el posible uso que se les puede dar a estas unidades en la clase de ELE, siempre con el fin de poder ofrecer una instrucción lo más efectiva posible. Si bien es cierto que la fraseología es una disciplina asaz reciente, ha suscitado siempre un gran interés entre diversos lingüistas y estudiosos, puesto que sus unidades son vehículo de expresión cultural entre los hablantes de un pueblo. No obstante, no es hasta las últimas décadas del siglo XX cuando esta parte de la lingüística adquiere un gran interés lingüísticamente.

La Real Academia Española (1992) en su acepción tercera, define la *fraseología* como el conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas, comparaciones fijadas, modismos y refranes existentes en una lengua, ya sea en el uso individual o en el de algún grupo. Previo al estudio que se va a realizar sobre el tratamiento de las UFS en español e inglés, se considera necesario precisar cuestiones como la descripción de la fraseología como disciplina lingüística. Así pues, esta sección del trabajo presenta una breve introducción a la fraseología

¹ En lo sucesivo se empleará la abreviatura UFS



con el fin de establecer los rasgos más característicos de este campo. Del mismo modo, las investigaciones fraseológicas actuales servirán de fondo para introducir las diferentes unidades fraseológicas, dentro de las cuales se encuentran las colocaciones, las locuciones y los enunciados (las paremias y las fórmulas rutinarias).

2. Los primeros vestigios de investigación fraseológica

En los años cuarenta, la Unión Soviética establece las bases teóricas para la investigación de la fraseología, siendo su impulsor el lingüista ruso V. V Vinogradov (1947), el cual eleva la fraseología al estatus de disciplina lingüística. Consecuencia de ello son las numerosas aportaciones realizadas por la lingüística soviética al campo de la fraseología, las cuales han tenido gran relevancia e influencia en numerosos fraseólogos de otras escuelas. Éstos sirven como prolegómeno de posteriores estudios que tendrán lugar en la Europa Oriental, en particular en la República Democrática Alemana (RDA).

En la Europa occidental, Charles Bally (1909) utiliza el término *fraseología* como disciplina científica tal y como se conoce hoy en día. El interés suscitado por su trabajo se despertó en los años 60 con los trabajos de Coseriu, que establece la diferencia entre *discurso repetido* y *técnica libre del discurso*:

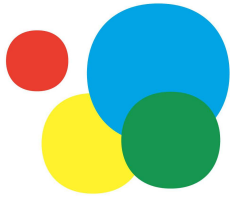


Figura I: clasificación de las unidades del discurso repetido según Coseriu

De esta forma, Coseriu (1981: 297-302) distingue entre la *técnica libre del discurso*, aquellas combinaciones de palabras que se dan de forma libre, que abarca las unidades léxicas y gramaticales (lexemas, categoremas y las reglas para su modificación y combinación en la oración), y la técnica de discurso repetido, que abarca todo lo que tradicionalmente está fijado como expresión, giro, modismo, fraseo o locución, y cuyos elementos no son reemplazables o combinables según las reglas actuales de la lengua.

Al mismo tiempo, en Estados Unidos, la gramática generativo-transformacional atiende de forma poco fructífera a este tipo de expresiones².

² El estudio de la fraseología como componente fundamental de la gramática de una lengua fue reconocido por la gramática cognitiva a partir de los noventa; hasta entonces era un elemento incómodo de la lengua, tanto para los estructuralistas, por el carácter asistemático de este tipo de expresiones, como para los generativistas, porque iba en contra de la capacidad



2.1 Estudios fraseológicos en España

En el ámbito nacional, será Julio Casares (1992 [1950]) uno de los primeros en abordar el estudio de las locuciones, las frases proverbiales, los refranes y los modismos de nuestra lengua. Sus estudios suponen un gran avance en el intento de delimitar y clasificar las construcciones pluriverbales, considerándose así como un punto de referencia en los posteriores estudios de las mismas en español. Así, Casares clasifica las UFS del siguiente modo:

- Locuciones: nominales: *coser y cantar*, adjetivales: *de brocha gorda*, verbales: *tomar el olivo*, participiales: *en un santiamén*, pronominales: *cada quisque*, exclamativas: *¡Ancha es Castilla!* conjuntivas: *con tal que* y prepositivas: *en pos de*.
- Formas pluriverbales: frases proverbiales: *que te crees tú eso*, y refranes: *un clavo saca otro clavo*.

Tras los estudios de Casares, le seguirán las aportaciones de Alberto Zuluaga Ospina, Antonia María Tristán Pérez y finalmente Gloria Corpas Pastor. Alberto Zuluaga (1980) coincide con Casares en su clasificación, difiriendo únicamente en las subcategorías que pueden encontrarse dentro de las locuciones. Así, mientras Casares engloba en las locuciones los refranes y las frases proverbiales, Zuluaga incluye los instrumentos gramaticales, las unidades léxicas y los sintagmas, tal y como se puede ver en el siguiente esquema:

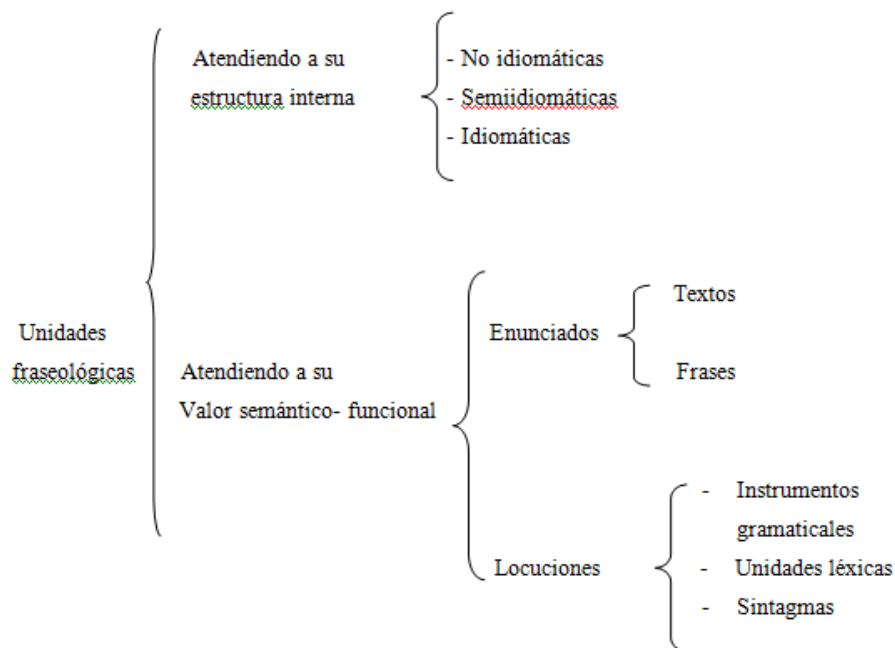
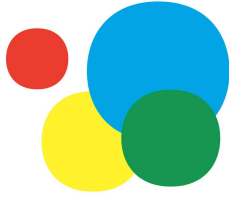


Figura II: clasificación tipológica de UFS según Zuluaga (1980)

generativa de la gramática a partir de un número limitado de reglas, lo que no quiere decir que no haya estudios sobre este tema en ambas escuelas lingüísticas. Para más referencia, se puede consultar la obra de Ruiz Gurillo (1997) y P. Sancho (1999).



En la década de los ochenta, Zoila Victoria Carneado Moré y Antonia María Tristán Pérez, los miembros más representativos de la escuela cubana de fraseología, desarrollan su labor en el Instituto de Literatura y Lingüística de la Habana, perteneciente a la Academia de las Ciencias de Cuba. Carneado (1985), propone clasificar las UFS en función del grado de motivación y la estructura gramatical de éstas: adherencias (unidades motivadas que cumplen funciones oracionales) como *perder la chaveta* ('volverse loco'), unidades (con carácter relativamente motivado) como *buscar la boca* ('provocar, buscar pelea'), combinaciones de varias palabras (de carácter motivado) como *reinar el silencio* y expresiones fraseológicas (refranes, clichés, proverbios y otras formaciones).

Antonia María Tristán (1989), por su parte, mantiene la clasificación de Casares (locuciones, frases adverbiales y refranes), pero subdivide las locuciones según su estructura interna: fraseologismos con elemento identificador (unidades que contienen palabras en desuso fuera de la unidad fraseológica (*hacer el paripé*) o con elementos onomatopéyicos (*estar a un tris*) y fraseologismos sin elemento identificador (se diferencia de las anteriores por la metafóricidad (*pisarle a alguien los talones*)).

Finalmente, Gloria Corpas (1996) propone una nueva clasificación de las UFS en la que el criterio de enunciado (y en consecuencia el criterio del habla) se combina con el criterio de fijación (en la norma, en el sistema o en el habla). De este modo, ambos criterios proporcionan la base para establecer un primer nivel de clasificación de las UFS en tres esferas. De lo anterior se desprende que en el primer grupo, se incluirían aquellas UFS que no constituyen actos de habla ni enunciado, es decir, aquellas combinaciones que necesitan combinarse con otros signos lingüísticos. Este grupo se subdivide a su vez, según Corpas, en dos esferas: la esfera I, donde se incluyen aquellas UFS fijadas sólo en la norma, las *colocaciones*, y la esfera II, que abarca UFS del sistema, y que se denominan *locuciones*. En el segundo grupo se engloban las UFS que pertenecen al carácter cultural de una comunidad de hablantes, es decir, las unidades del habla. En esta esfera III, se encuadran el resto de UFS, denominadas *enunciados fraseológicos* y que se caracterizan por estar fijadas por el habla y por constituir actos de habla realizados por enunciados completos. El primer nivel de clasificación propuesto se puede resumir en el siguiente esquema, donde en un segundo nivel de clasificación puede dividirse, a su vez, en diferentes tipos:

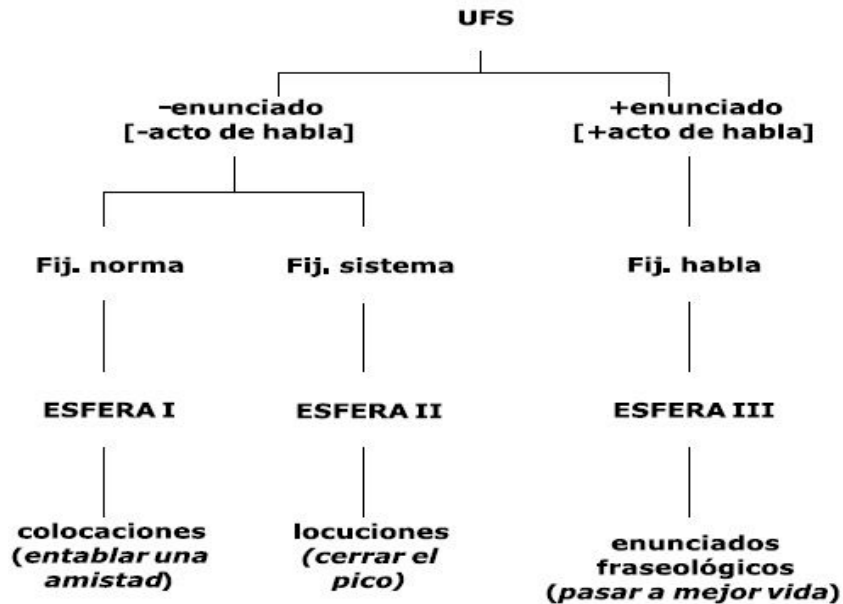
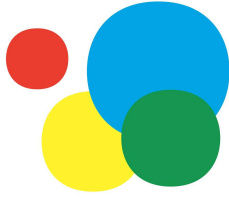


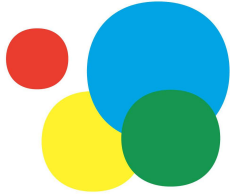
Figura III: clasificación tipológica de las UFS según Corpas Pastor (1995).

2.2 Estudios fraseológicos en Inglaterra

En los primeros estudios que existen sobre fraseología inglesa, se observa un claro predominio del criterio semántico; no obstante, y a partir de la década de los ochenta, se empiezan a tener en cuenta otros criterios, como la institucionalización o la frecuencia, que habían sido utilizados previamente por lingüistas soviéticos y europeos. Entre los lingüistas más representativos destacan A. Makkay, A.P.Cowie y R. Gläser.

Makkay (1972) utiliza el término *idiom* para referirse a las locuciones, y lo subdivide en dos grupos: *idiom of encoding*, que son formalmente rígidos y no se pueden alterar: *to kick the bucket*: (estirar la pata). De este modo, el uso de **the bucket was kicked* sería erróneo. El segundo grupo, sería el llamado *idiom of decoding*, el cual entrañaría un problema para el alumno a la hora de traducirlo, ya que éste podría llegar a interpretarlo literalmente y ofrecer la siguiente traducción: ‘me estás tirando de la pierna’, en lugar de encontrarse con su verdadero significado: ‘tomar el pelo’.

A.P. Cowie (1978 (1994b)) sugiere, por su parte, utilizar el término unidad pluriverbal (*multiword unit*) para incluir dentro de este grupo las colocaciones y las unidades fraseológicas (dentro de las cuales se encontrarían las fórmulas conversacionales: *I couldn't agree more* (no podría estar más de acuerdo) y las expresiones idiomáticas. Además, Cowie sugiere dividir las unidades pluriverbales en dos grupos: *formulae* (expresiones que reflejan la función que desempeñan en el discurso: *hello, how are you* (hola, ¿cómo estás?), y *composites*, expresiones que contribuyen al significado referencial de la oración de la que forman parte: *a close shave* (por los pelos).



En último lugar, R. Gläser (1986b), propone una clasificación exhaustiva de las unidades pluriverbales y las denomina *Phraseologismen*, incluyendo en este grupo las colocaciones. Basándose en criterios semánticos, distingue tres esferas: la esfera central (colocaciones restringidas con significado literal, como *strong coffe* (café fuerte) o *loud and clear* (alto y claro). En la esfera periférica, Gläser incluye todas las unidades pluriverbales que no incluye en la esfera anterior. En la última esfera, se encuentran las unidades pluriverbales formadas por oraciones enteras como refranes, citas, etc.: *it was nice talking to you* (fue agradable hablar contigo).

3. ¿Qué es una locución?

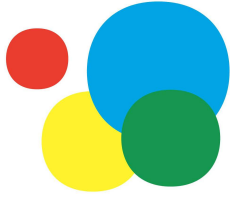
Una vez introducida a grandes rasgos la historia de la fraseología, es importante definir el término locución en sí mismo, con el fin de entenderlo correctamente antes de explicárselo a los alumnos, y ver cómo este tipo de unidades se pueden utilizar para optimizar el aula de ELE. Casares define la locución como una “combinación estable de dos o más términos, que funciona como un elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes” (Casares, 1992 [1950]:170). Las locuciones son precisamente las unidades que se han elegido para llevar a cabo esta comunicación, debido a que son las unidades fraseológicas que presentan un mayor uso entre los hablantes de una lengua. No obstante, la pretensión de estudiar exhaustivamente todas las UFS en inglés y español es prácticamente imposible debido a la extensión de las mismas. Por ello, el objeto de estudio se ha reducido a las locuciones verbales, dada su frecuente aparición en el discurso español, que es considerablemente superior respecto al resto de unidades fraseológicas. Para esta comunicación, se ha reducido el ámbito de estudio a las locuciones verbales somáticas, que son aquellas que aluden a una parte del cuerpo o que tienen que ver con él.

Algunos de las locuciones verbales somáticas son las siguientes: costar ([algo]) un ojo de la cara, planchar ([alguien]) la oreja, irle ([a alguien]) a pedir de boca, ser ([alguien]) uña y carne, estar/quedarse ([alguien]) en los huesos, tener ([alguien]) el corazón en un puño o hacer ([alguien]) de tripas corazón

4. ¿Está justificada la idea de enseñar fraseología en el aula de ELE?

Si bien es cierto que la enseñanza de la fraseología está justificada desde el punto de vista metodológico, todos los lingüistas parecen apoyar la idea de que enseñar UFS entraña múltiples complicaciones³. Canale (1983) justifica la enseñanza de dichas unidades en el aula de ELE por configurar estas la competencia léxica del alumno (integrada en otros tipos de competencia, como la gramática, la discursiva o la estratégica para configurar la competencia comunicativa. Cervero y Pichardo (2000) apoyan esta idea al considerar que las UFS

³ Actualmente parece inevitable partir del concepto globalizador de *unidad fraseológica* (UF) a la hora de analizar las locuciones, los modismos, las frases hechas, los giros, las expresiones fijas y los enunciados fraseológicos. La adopción de este concepto viene justificado por su afinidad con la denominación de la fraseología como disciplina en sí misma y su constante aparición en diferentes estudios lingüísticos. Entre las aportaciones fundamentales al estudio teórico de las unidades fraseológicas destacan los trabajos de Zuluaga (1980), Carneado y Tristán (1983), Wotjak (1983, 1998), García-Page (1989, 1990, 1991, 1995, 1996, 1998), Corpas (1996, 1998), Ruiz Gurillo (1997, 1998) o Penadés Martínez (1997, 1999, 2000), que exploran y matizan los estudios aportados por Casares (1950) o Coseriu (1964, 1986).



deben incorporarse al *bagaje léxico* de nuestros alumnos, dada su importancia y su frecuencia de aparición en el registro oral. El hecho de que estas unidades presenten multitud de problemas recae, en que nos encontramos, en palabras de García Muruais (1997: 364) ante elementos que suelen transmitir sentimientos, actitudes o juicios del hablante, de modo que la función referencial se relaciona con la función expresiva, que es la que presenta mayor dificultad en el alumno. Además, son unidades que facilitan la interacción partiendo de la ventaja de que no necesitan estrategias creativas, y que proporcionan una gran espontaneidad que favorece el discurso oral, resultando más ingenioso y mostrando elementos socio-culturales.

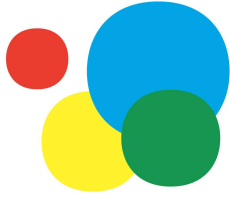
Y si a estas dificultades se le suma el hecho de que las UFS no han sido tratadas en los manuales de ELE con demasiada profundidad, el resultado es que los estudiantes extranjeros no las conocen o, en el supuesto de que lo hagan, no saben utilizarlas correctamente. Respecto a esto, Ruíz Gurillo (2000: 262) señala:

En general, la fraseología no ha sido tratada con la profundidad debida. Sólo cabe hablar de contribuciones relativamente importantes en los manuales estructurados desde un punto de vista nocio-funcional o comunicativo (...). En los manuales de español para extranjeros, el espacio que se dedica a la fraseología es mínimo.

4.1 ¿Cómo incorporar las unidades fraseológicas al aula de ELE para optimizar el aprendizaje del léxico?

El problema principal cuando se trata este tipo de unidades, es saber cómo, cuándo y de qué forma se deben incorporar al aprendizaje del alumno. Existen numerosas consideraciones en la enseñanza de las mismas. Ruíz Gurillo (2002: 89) apunta que “es recomendable que sea en los niveles intermedio y avanzado cuando se introduzcan”. Penadés Martínez, por el contrario, defienden que “el alumno debe aprenderlas desde el primer momento en que entra en contacto con la lengua española”, siendo imposible suprimirlas en los niveles iniciales (1992:23). Cecilia Ainciburu (2011) propone activar el léxico compartido; esto es, presentar en primer lugar las palabras internacionales, seguidas del léxico compartido, los parentescos lingüísticos, fonéticos o gráficos, los elementos morfológicos compartidos en la flexión y en la activación, y por último, las estructuras sintácticas en segmentos reconocibles. Se pretende así que, al descubrir semejanzas, el alumno adquiera seguridad a la hora de iniciarse en el aprendizaje de una lengua extranjera. Igualmente, los procesos de almacenamiento, anclaje en la memoria y recuperación del léxico se acelerarían, ya que el estudiante parte de una lengua en la que sus competencias lingüísticas y destrezas están plenamente desarrolladas, por lo que el alumno no tendría que realizar un esfuerzo cognitivo adicional.

Observando las palabras de Cecilia Ainciburu, parece sencillo llevar la incorporación de las UFS, pero el verdadero problema surge cuando el profesor debe enfrentarse por sí solo a la enseñanza de estas unidades en la propia clase, decidiendo bajo su propia responsabilidad qué unidades enseñar y cómo hacerlo. Una obra de referencia que puede ayudar al profesor a establecer los contenidos que se van a enseñar en cada nivel, es el Plan Curricular del Instituto Cervantes, donde se encuentra el repertorio de fórmulas a desarrollar e interiorizar en cada estadio de aprendizaje de ELE.



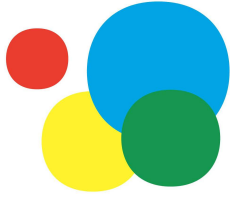
Existen diferentes opiniones acerca de si es adecuado o no embarcarse en la aventura de enseñar las UFS en la clase; mientras algunas de ellas han apoyado siempre el uso de las UFS (por ejemplo en los niveles iniciales), otras han aportado sus justificaciones en contra. Y lo cierto es que la verdad absoluta respecto a este tema no existe, por lo que es responsabilidad del profesor decidir si enseña las UFS en su clase o no, y, de hacerlo, elegir qué tipo de unidades enseñar y por qué. A este respecto, Penadés Martínez (1999) se pronuncia de la siguiente manera:

Carecemos de datos acerca de qué unidades fraseológicas deben ser objeto del aprendizaje de los alumnos de ELE, de acuerdo con los distintos niveles de enseñanza. Mientras no tengamos esa información, será competencia del profesor seleccionar, de entre el amplio conjunto ofrecido por los diccionarios, aquellas que deberán ser enseñadas.

Es un hecho constatado que, a pesar de que se ha avanzado mucho en el análisis de las UFS, no debemos cejar en nuestro empeño de seguir estudiándolas con el fin de poder ayudar al alumno a comprender las posibles semejanzas que estas unidades presentan respecto a su lengua materna, motivando así su comprensión, producción y futura adquisición. Es necesario, igualmente, ir adaptándolas paulatinamente al léxico del alumno, facilitando de este modo la tarea de aprendizaje. En definitiva, es conveniente hacer uso de las UFS, ya que a pesar de no ser más que una pequeña parte del léxico español, es imprescindible que el alumno las incorpore a su lexicón mental y de esta forma pueda seguir avanzando progresiva y adecuadamente en el aprendizaje del español.

Debido al hecho de que el hablante nativo de una lengua determinada interioriza las UFS de la misma forma que va asimilando otros aspectos del léxico, como la formación de palabras, es necesario presentar este tipo de unidades como estructuras fijas con ciertos rasgos idiomáticos. Sin embargo, el uso de las UFS requiere un desarrollo previo de otras capacidades lingüísticas y cognitivas, en particular la comprensión o el reconocimiento de la metáfora.

Retomando la propuesta didáctica de Michael Lewis (1997), hay que apuntar que el aprendizaje de las UFS se basa en despertar en el alumno la conciencia de que tales unidades léxicas existen en su lengua materna, dado el grado de automatización que el hablante nativo tiene de su lengua. Del mismo modo, Lewis defiende que la presentación de las UFS debe hacerse sin someterlas a un análisis interno de sus componentes, sino buscando su correlato fraseológico en la lengua materna del alumno. Finalmente opta por la práctica de éstas mediante ejercicios y actividades de diversa índole, y especialmente por la confección de listas de UFS en las que el alumno debe buscar equivalentes fraseológicos en su lengua materna.



5. Propuestas futuras de investigación

Antes de concluir, he considerado oportuno incluir en esta comunicación algunas propuestas futuras de investigación con el fin de que podamos seguir avanzando en el estudio de las UFS.

En primer lugar, sería importante estudiar los factores que influyen en el aprendizaje de las UFS, analizando hasta qué punto el conocimiento de varios idiomas puede favorecer la comprensión y el aprendizaje de estas unidades. Además, convendría investigar qué tipo de UFS resultan más sencillas para los estudiantes de una lengua extranjera. Para que todo lo anterior resultase beneficioso para el aprendizaje del alumno, sería imprescindible combinarlo con la creación de diferentes propuestas de explotación de UFS y ejercicios prácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fraseología de la lengua española, siempre con la finalidad de contrastar unas actividades y otras y elegir las más adecuadas para aplicar en el aula de ELE.

5.1 ¿De qué forma se pueden acercar las UFS a los alumnos?

Siempre de forma paulatina y teniendo en cuenta el nivel del alumno, desde los primeros niveles y hasta los últimos, comparando las UFS que se están enseñando con aquellas que pueden tener una correspondencia con la lengua materna del alumno.

5.2 ¿Cómo conseguirlo?

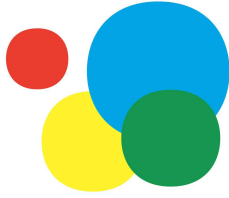
Mediante la creación y el diseño de una propuesta didáctica adaptada a los alumnos, donde la instrucción de las UFS esté confeccionada en base a las equivalencias fraseológicas entre el español y la lengua materna del alumno. De esta forma, se ayudaría al alumno a comprender las posibles semejanzas que presentan las locuciones verbales respecto a su lengua materna, motivando así su no solo su comprensión, sino facilitando también su producción y la tarea de aprendizaje de las mismas.

6. Conclusión

Si hay algo que se puede afirmar antes de concluir, es que el estudio de las unidades fraseológicas somáticas se considera un medio íntegramente eficaz y adecuado para acercarse al léxico en el aula de ELE, ya que su instrucción servirá sin duda como motivación para seguir aprendiendo español.

Es necesario tener en cuenta que el proceso de aprendizaje resultará siempre más efectivo si se comparan aquellos fenómenos similares entre ambas lenguas, ya que ayudará a que el alumno comprenda su uso y facilite la futura producción de este tipo de unidades.

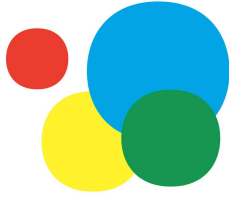
El compositor británico, Edward Benjamin Britten, dijo una vez: “aprender es como remar contra corriente: en cuanto se deja, se retrocede”. Sigamos su ejemplo y, en lugar de conformarnos con lo que ya conocemos, persistamos en el estudio de la fraseología y acerquémosela al alumno siempre que sea posible con el fin de



adaptarla paulatinamente al aprendizaje de lengua extranjera. Porque a pesar de que existen numerosos estudios al respecto, es un campo de estudio muy extenso en el que todavía nos queda mucho camino por recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

- AINCIBURU, María Cecilia (2011). *Aspectos del aprendizaje del léxico*. Frankfurt: Peter Lang.
- CANALE, M. (1983), «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en Llobera M. (ed.) (1995), *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa, pp.63-81.
- CASARES, J., 1992 (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- CERVERO, M.J. y PICHARDO, F. (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología español*, Madrid: Gredos. Coseriu, E., 1986 (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, E., 1981. *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- GARCÍA MURUAIS, M.T. (1997) «Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de ELE», en *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares.
- GLÄSER, R. (1986b). *Phraseologie der englischen Sprache*. Tubinga: Max Niemeyer.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva, S.L.
- LEWIS, Michael (1997): *Implementing the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.
- PENADÉS Martínez, I. (1999), *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco/Libros.
- RUIZ GURILLO, L. (2001), *Las locuciones en español actual*. Madrid, Arco/Libros.
- TRISTÁ PÉREZ, A.M., 1979-1980: «Estructura interna de las unidades fraseológicas», en *Anuario L/L* 10-11, 93-103.
- ZULUAGA, A. (1980): «Introducción al estudio de las expresiones fijas», En: *Studia Romántica et Linguistica* 10, Francfort-Berna-Cirencester, Peter D. Lang.



**EL COMPONENTE HUMORÍSTICO EN EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA INTERCULTURAL**

Beatriz Carbajal Carrera

Universidad de Salamanca

The Flinders University of South Australia

RESUMEN:

El humor, evasivo a todo intento de definición exacta, se caracteriza en la comunicación por su opacidad en forma y significado frente al discurso no humorístico. En concreto, los contextos interculturales precisan que los hablantes compartan el sentido de las nuevas situaciones generadas a través de la función lúdica. A fin de facilitar los actos de habla humorísticos entre hablantes nativos y no nativos, el presente artículo aborda los pasos a seguir desde la perspectiva de la pragmática intercultural. Así, expone objetivos, criterios de evaluación y estrategias de aprendizaje básicos como guía del desarrollo del humorismo intercultural. El análisis de estos factores delata una insuficiencia de los métodos cuantitativos y solicita profundizar la investigación en esta línea.

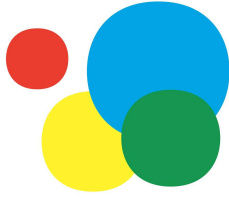
1. Introducción

La competencia pragmática se define como la habilidad para producir y comprender actos comunicativos (Kasper, 1996). En cuanto a la competencia pragmática intercultural, las destrezas requeridas no difieren de la competencia pragmática. Pero las condiciones que rigen la comunicación intercultural constituyen un nuevo desafío en relación a los encuentros intraculturales cuya naturaleza es más permanente, familiar y reconocible para los hablantes. Por tanto, la prioridad en este tipo de encuentros es la consciencia del hablante de las disimilitudes actuantes en el contexto desconocido y su identificación de las mismas para obrar en consecuencia. Con énfasis en la competencia pragmática intercultural ligada al humor, el propósito de este trabajo está en evitar los malentendidos culturales, fuente de casos de humor fallido por falta de reconocimiento del modo humorístico, falta de apreciación de las proporciones adecuación-efectividad u otras variables actuantes.

Dicho esto, cabe recordar que las conexiones entre humor y cultura trascienden la mera influencia colateral. Así, Schmitz (2002) distingue en su taxonomía de tres categorías el humor cultural. Se trata de un tipo de discurso humorístico en el que se hace referencia a elementos propios de una sociedad en concreto. Teniendo en cuenta la estrecha relación entre estos factores, el presente trabajo se dispone a exponer una serie de herramientas para facilitar la comunicación entre hablantes nativos y hablantes no nativos.

2. Motivación del estudio

Los intercambios comunicativos interculturales se han ganado la fama de ser fuente incesante de malentendidos y de funcionar de forma compleja. Es cierto que la comunicación entre culturas plantea obstáculos específicos



que la diferencian de la comunicación interna en la cultura de los hablantes nativos. A modo de ilustración, evoco la historia de Nikola Tesla, el célebre ingeniero y físico serbio-estadounidense. Nacido en Croacia de padres serbios en 1856, Nikola mostró siempre curiosidad por su entorno y demostró desde la infancia interés por la ciencia. En 1884 embarcó hacia América y fue contratado por Thomas Edison como ingeniero eléctrico. En un determinado momento, Edison le propuso rediseñar el generador de corriente directa de su empresa. Como recompensa al éxito de la tarea, Edison le prometió que le pagaría 50.000 dólares cuando finalizara. Sin embargo, cuando Nikola terminó el proyecto y reclamó su premio, Edison se negó a entregarle dicha suma. Frente a las acusaciones de falso testimonio de Nikola, Edison se defendió aduciendo que aquello no había sido más que un chiste y que el croata no entendía el humor americano. Este pequeño episodio histórico¹ sirve de muestra para concretar el alcance que puede tener un malentendido cultural del discurso humorístico en contextos interculturales. En efecto, si el modo no-humorístico en la comunicación ya presenta un reto de por sí en culturas ajenas a la propia del hablante, los actos comunicativos de modo humorístico representan un desafío aún mayor debido a la opacidad formal y de significados de que se nutre el humor. Este ejemplo concreto muestra cómo el hablante no-nativo es delatado por una falta de percepción de la adopción del modo humorístico. No obstante, al igual que Nikola es acusado con ligereza de una falta de competencia intercultural, los estudios de comunicación tienden a perfilar la interculturalidad como la fuente más fecunda de malentendidos. El presente trabajo se propone acabar con esta falsa asunción demostrando que los intercambios interculturales simplemente plantean condicionamientos distintos a la comunicación dentro de la cultura nativa, pero no por ello son más complejos.

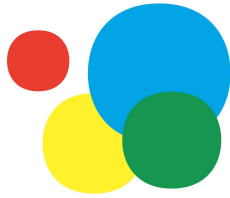
El contexto de la clase de ELE, se presenta como entorno ideal² para desarrollar la competencia intercultural de los hablantes no nativos por las garantías que brinda en cuanto a aprendizaje estructurado, facilitación del aprendizaje por parte del docente y el punto de partida ideal para comenzar una exposición cíclica al uso real de la lengua. Con todo, no pretendemos así establecer una oposición entre la comunicación en el aula y comunicación fuera del aula. A pesar de que se puede aducir la naturaleza artificial de la comunicación dentro del aula, es deber del docente asegurar una práctica natural y espontánea, vehículo y manifestación a su vez de un aprendizaje significativo.

3. Interculturalidad e intraculturalidad

En la actualidad, la interculturalidad es un aspecto a tener en cuenta desde un gran número de disciplinas debido a la multitud de transacciones llevadas a cabo entre diferentes culturas. La situación contemporánea se explica por los procesos de globalización y el incremento de los movimientos migratorios. Desde la óptica de la pragmática, los encuentros interculturales presentan contextos emergentes que distan de la comunicación entre hablantes de una misma cultura. En las intraculturas, los hablantes se apoyan en una base compartida fija que

1 Consultado el 10-04-2013, disponible en: <http://www.history.com/topics/nikola-tesla>.

2 La clase proporciona "a systematic and structured presentation of knowledge, [...] acquisition of skills under the guidance of a teacher, [...] location for reflection on skills and knowledge acquisition beyond the classroom walls." (Byram, 1997: 65)



enriquecen en cada acto comunicativo con su aporte individual. En cambio, las interculturales son inestables y pasajeras: su aporte se desvanece una vez producido (Kecskes, 2012: 68-70). Esta circunstancia acentúa el carácter cualitativo de las diferencias entre ambos tipos de encuentros comunicativos.

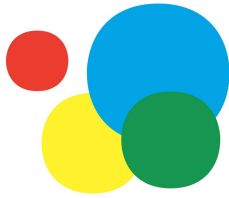
En cuanto al discurso humorístico, los contextos que congregan a hablantes nativos con hablantes no-nativos a priori son considerados más difíciles que el humor en la lengua nativa, cayendo en la falacia de análisis cuantitativo que denuncia Kecskes (2012: 72). Sin embargo, la proliferación de estudios destinados a resolver desajustes entre locutor e interlocutor en el modo humorístico con una lengua y cultura comunes (Bell, 2009; Eisterhold; 2007; Attardo, 2001; Hay, 2001; Norrick, 1993), refuta este argumento. En efecto, el humor entre hablantes nativos y no-nativos no es fuente de malentendidos constantes. Pues en este tipo de contextos, el hablante recurre a una serie de estrategias para compensar la falta de base común con su interlocutor. Precisamente, el presente trabajo enfatiza en el desarrollo de dichas estrategias. Así, el núcleo de los encuentros interculturales constituye la percepción por parte de los interlocutores de la falta de base común. Los progresos bilaterales o multilaterales tendrán lugar con esta condición indispensable.

4. Compendio de objetivos

A fin de facilitar el éxito de las respuestas al modo humorístico y garantizar un mínimo de reconocimiento por parte del interlocutor en el proceso³ es preciso marcar unas metas claras. Bajo estas premisas, Salvatore Attardo (1997: 10) observa cuatro tipos de respuesta asertiva al discurso humorístico: a) captación, b) adopción del modo, c) viabilidad del modo, d) risa. Los tipos de respuesta enumerados por Attardo presentan una gradación ascendente en cuanto al éxito del mensaje. De este modo, la escala presenta varias opciones: la captación o aceptación del modo humorístico describe una categoría básica. La adopción del modo se realiza en la producción de un acto de habla guiado por las inferencias de un mensaje humorístico ya creado. Este tipo de respuesta se garantiza en función del grado de viabilidad del mensaje humorístico, así generalmente la inserción de un hablante en el modo humorístico invita a su interlocutor a seguir el mismo patrón pragmático (Attardo, 2001), aunque no siempre se cumple. Por último, la risa constituye la respuesta física asertiva.

Por ejemplo, en el intercambio entre Edison y Nikola, no se da ninguno de estos tipos de respuesta, porque falla la pauta de respuesta básico: la captación. No obstante, cabría preguntarse cuál es el peso de la actuación del locutor en el tipo de efecto perlocutivo obtenido, pues probablemente el efecto que perseguía Einstein era la eficacia laboral de Nikola, y no la recreación lúdica. En ese caso, el científico estadounidense estaría provocando intencionalmente un malentendido cultural como base de su justificación insolvente ulterior. Con todo, no entraremos aquí a juzgar la intención de los participantes en el acto comunicativo, sino la parte visible de estas intenciones o actitudes reflejadas en su comportamiento lingüístico. Partiendo de este supuesto, Edison desvela a

³ Mientras la fase de reconocimiento se basa en rasgos susceptibles de ser sometidos a taxonomía por la existencia de normativas sociales y patrones de actuación comunes en cada cultura, en la fase de apreciación influyen factores individuales de modo más incisivo. Por ello, resulta comparablemente más factible garantizar la primera fase que la segunda.



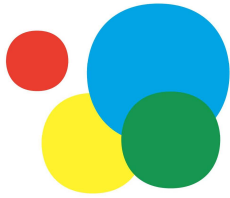
posteriori el modo humorístico de su discurso mientras que se hace patente cómo Nikola lo había interpretado como modo no humorístico. Para asegurar una comunicación eficiente es necesario que el interlocutor demuestre una capacidad de identificación de sus marcas características (Carbajal, 2012). Pero no olvidemos que es responsabilidad del locutor ser claro (Attardo, 1993; Grice: 1975) porque incluso en el modo humorístico existen reglas. Así pues, la presente exposición se va a centrar en el auxilio a los hablantes no-nativos, dejando de lado el papel del locutor.

En cuanto a las condiciones que enmarcan el acto de habla, Nikola Tesla y Thomas Edison comparten una base común muy limitada. Esto se debe a que cada uno de ellos ha tenido su experiencia principal anterior en una lengua y cultura distinta. En consecuencia, Edison se sirve de la asunción generalizada “los hablantes no nativos carecen de pertinencia colectiva en la interacción con hablantes nativos” para convencer a Nikola de que su malentendido ha sido cultural en lugar de transaccional. Con el fin de evitar limitaciones en la base común, el desarrollo del componente humorístico debe proyectarse una serie de objetivos como punto de partida. En esta línea, he creído conveniente hacer una selección de los objetivos concernientes a la competencia intercultural destacados por Byram (1997: 52-53). Se trata de aquellos criterios (Vid, Fig. 1) que por una parte sintetizan con eficacia el objetivo real de las actuaciones lingüísticas en contextos interculturales al tiempo que destacan por su relevancia en el uso del humor.

Descubrimiento e interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Referencias y connotaciones significativas. • Combinación de conocimiento, capacidades y actitudes
Interpretación y relación	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas etnocéntricas. • Areas de malentendido. • Mediación entre interpretaciones conflictivas.
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Causas de malentendido. • Procesos de interacción social.

Fig. 1 – Objetivos

La jerarquía de los objetivos marcados se articula en base al conocimiento o nociones previas del hablante no nativo. Las capacidades de interpretación y relación se construyen sobre este cimiento enciclopédico y las habilidades de descubrimiento e interacción actúan como colofón de las competencias adquiridas por el hablante. Dentro de las metas relativas al conocimiento, los hablantes no nativos deben estar familiarizados con los tipos de elementos detonadores de malentendidos al tiempo que con los protocolos que rigen la interacción social en contextos ajenos. En cuanto a las destrezas interpretativas y relacionales, los hablantes aspiran a identificar tanto las perspectivas etnocéntricas como los orígenes de las mismas. Cabe destacar la necesidad de abordar esta postura pues el humor se nutre del componente etnocultural que a su vez se alimenta de estereotipos. La



recurrencia humorística al estereotipo se expone a promover posturas etnocentristas, machistas, clasistas, etc. Además, los hablantes no nativos buscan identificar los focos de malentendido y a mediar entre interpretaciones conflictivas. Por último, los hablantes foráneos tienen como fin reconocer referencias y connotaciones en la cultura meta y, a modo de síntesis, deberían ser capaces de realizar una combinación adecuada de actitudes, saberes y destrezas en los intercambios interculturales. La selección de objetivos llevada a cabo extrae de entre la amplia gama ofrecida por Byram (1997) los saberes y habilidades más significativos en la comprensión y producción de actos comunicativos humorísticos en contextos interculturales. De un lado, es importante restringir el número de objetivos que el autor había marcado para presentar metas definidas y factibles que el hablante pueda activar sin excesivo esfuerzo cognitivo. De otro lado, considero que no todos los objetivos enumerados por Byram tienen un peso equitativo; algunos destacan por su relevancia o engloban a otros.

5. Criterios de evaluación

Toda competencia solicita, además de objetivos que cumplir, unos criterios de evaluación para medir su cumplimiento. Para regular el grado de competencia del humor entre hablantes de diferente origen he creído conveniente partir de los cuatro estilos comunicativos⁴ o modos de abordar los intercambios en culturas en contacto que diferencia Spitzberg (2000: 193-4). Pese a que dichas conductas han sido destinadas a describir de forma específica los comportamientos en los encuentros interculturales, he hallado una correspondencia exacta entre las exigencias en este tipo de intercambios y aquellas del éxito del mensaje humorístico. Cada uno de los estilos comunicativos es una combinación del contenido del discurso humorístico y el resultado previsiblemente exitoso o fallido. Así, el autor señala dos agentes involucrados: adecuación y eficacia.

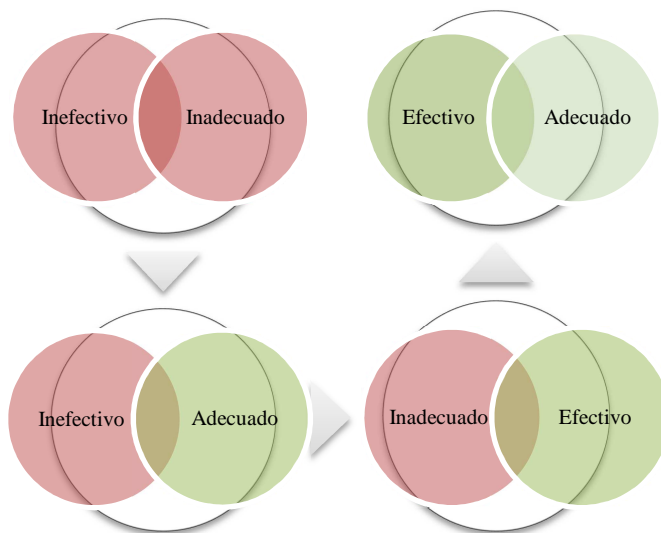
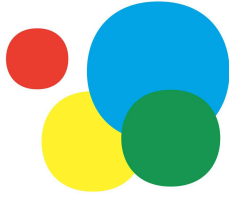


Fig. 2 – Adecuación y efectividad

⁴ Teslow señala que los estilos en el humor dependen de la cultura (1995: 8).



El primer estilo comunicativo se denomina *minimizante* y surge de la combinación de un contenido inadecuado y un mensaje inefectivo. Pese a que el discurso humorístico se nutre de los tabús, los estereotipos negativos y otras fuentes de contenido inapropiado, cabe recordar que la adecuación es un parámetro deseable en la producción de los enunciados. Desde la perspectiva de la pragmática intercultural, el Principio de adecuación (Gutiérrez: 2006, 34) constituye un eslabón central en el éxito de los intercambios comunicativos, pues apela al cumplimiento de las normas pragmáticas, sociolingüísticas y socioculturales en entornos desconocidos para el hablante no nativo. Las normas de adecuación instan al hablante a adaptarse a una serie de factores contextuales⁵. Entre ellos, la atención a la finalidad representa el factor más importante en el discurso humorístico. Teniendo en cuenta que el mensaje humorístico porta una intencionalidad cómica (Vigara, 1994: 24), su finalidad es provocar la recreación placentera del interlocutor. Por lo tanto, serán descartados del repertorio del hablante aquellos mensajes no susceptibles de estimular de forma lúdica al destinatario por su ineficacia implícita. Los ejemplos más evidentes incluyen el humor que atenta contra los derechos humanos, como los chistes sobre esclavitud infantil o abusos sexuales.

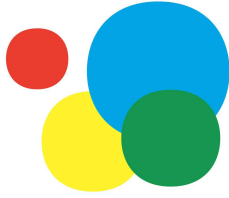
Respecto al segundo estilo comunicativo posible, se identifica con la etiqueta *suficiente* y combina un contenido adecuado con un resultado inefectivo. En este tipo de intercambio humorístico, el afán del locutor por resultar políticamente correcto es excesivo o contraproducente para obtener el efecto perlocutivo deseado. Se trata de discursos que, a diferencia del *minimizante*, abrazan el principio de adecuación. Con todo, lo hacen situándose en el extremo opuesto del continuum adecuado-inadecuado. Por ello, no aportan suficiente estímulo cognitivo/emocional ni generan la incongruencia necesaria. Así, la muestra de humor (1) fundamenta su mecánica en la ecuación lepero a despistado, pero elevada a su máxima potencia a través de la exageración (persona con discapacidad intelectual). Bajo estas premisas, el chiste se define como inadecuado, pero ¿qué sucede si es sometido al filtro de la corrección política? Se convierte en (2), un chiste genérico pero sin detonante del efecto humorístico a pesar de su lógica discursiva.

(1) “¿Cuántos leperos hacen falta para cambiar una bombilla?” “Cuatro: uno que se suba a la mesa y agarre la bombilla, dos que cojan la mesa y le den vueltas y otro que diga en qué dirección tienen que girar.”

(2) “¿Cuántas personas con una supuesta discapacidad intelectual por su herencia étnica hacen falta para cambiar una bombilla?” “Una, porque que supuestamente tenga una discapacidad intelectual no significa que realmente lo sea.”⁶

⁵ Salvador Gutiérrez recoge entre las exigencias del Principio de adecuación la adaptación al tema, al interlocutor, a la situación, a la finalidad, al registro, al grupo social, a las creencias personales, al nivel de lengua y a las normas de cortesía y urbanidad. (2006: 34).

⁶ Adaptado y traducido de la tira cómica de Jeffrey Plotkin (2002) (consultado el 18 de abril de 2012) disponible en <http://emperornortonii.deviantart.com/art/Politically-Correct-Jokes-22610462>.



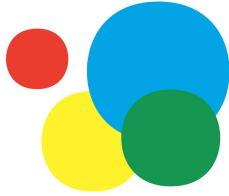
El contraste entre (2) y los ejemplos de estilo *minimizante* ilustra la posición intermedia que debe adoptar el locutor en cuanto a adecuación en la producción humorística. En estos términos se halla el estilo *maximizante* (1), inadecuado en cuanto a contenido, pero efectivo en su resultado. La asociación “inadecuado igual a gracioso” no solo es una asunción común sino un hecho constatado por la literatura en las investigaciones sobre humor. De este modo, Freud (1905, 1966) justifica el papel del humor como rompedor de las constricciones sociales; las teorías de la incongruencia localizan el foco humorístico en el choque entre los planos normal y anómalo (Morreall, 1983); incluso la retórica atribuye el foco del humor a violaciones de las convenciones socioculturales (Meyer, 2000: 313-314). El festival Moontower Comedy and Oddity celebrado en Austin, Texas, entre el 25 y el 28 de abril de 2012 tuvo como subtítulo “There is an appropriate place for inappropriate humor” Su despliegue de carteles con motivo del evento plasma en dos esferas individuales una situación y un blanco – por ejemplo, la casa de la abuela y las historias de vibradores. En la composición de los elementos del cartel puede observarse un punto de encuentro entre las dos esferas, se trata de la zona de inadecuación. Si bien la combinación anciana-consolador corresponde habitualmente al estilo comunicativo *minimizante*, el festival cómico ofrece un escenario en el que hay lugar para la recreación en los aspectos inapropiados. Se trata pues de una muestra de humor *maximizante*.

Por último, el estilo *optimizante* garantiza un mínimo de adecuación al tiempo que abona el terreno para obtener una respuesta efectiva. Es preciso tener en cuenta que la escala de la adecuación no es binaria de opuestos; por el contrario, reitero aquí que se trata de un continuum con diversos grados de corrección política. Así se explica la razón de hallar dos categorías en la taxonomía de criterios con contenido adecuado que no obstante producen resultados contrapuestos. En efecto, el estilo *optimizante* (3) se basa en un contenido más próximo a lo inadecuado que el estilo suficiente.

(3) “¿Cuántos doctorandos hacen falta para cambiar una bombilla?” “Uno, pero puede llevar siete años.”

Los estilos comunicativos revisados en este apartado varían no solo en función de las constantes sociales sino también de las condiciones individuales. Es decir, la relevancia de la situación y de la cooperación no debe desatender la experiencia previa al acto comunicativo ni la aportación del hablante durante su intervención a la cultura en construcción constante (Kecskes, 2012: 73). De hecho, lo que resulta inadecuado o tendencioso⁷ para algunos hablantes, puede despertar el entretenimiento de otros. Por ejemplo, en España existe una colección de chistes sobre temas macabros cuyo protagonista es Irene Villa o Marta del Castillo. Del mismo modo que se ha observado una falta de correspondencia entre la percepción personal del uso de humor ofensivo en público y su utilización real (Hall y Sereno, 2010: 360), la mayoría de los hablantes previsiblemente no reconocerá su recreación en este tipo de discurso. Sin embargo, la proliferación de chistes sórdidos demuestra la existencia de un tipo de público que disfruta con su producción.

⁷ Sigmund Freud distingue entre chistes tendenciosos y chistes inocentes (1966: 77).



6. Estrategias

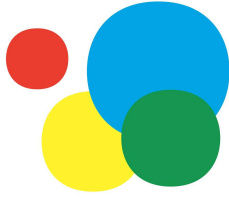
Trascendiendo los beneficios que el aprendizaje basado en estrategias ofrece en el medio pedagógico, estas herramientas han demostrado un incremento significativo en la seguridad del hablante fuera del aula en la lengua meta (Cohen, 1998: 83). El recurso a las estrategias⁸ será pues un indispensable en el desarrollo de la competencia intercultural. De los diversos estudios que examinan el uso de estrategias en el discurso humorístico (Nogy, 2013; Ferreira, 2011; Berk, 2005, 1996; Hay, 2001), el realizado por Bell (2007) resulta especialmente provechoso para este trabajo. La autora identifica cinco estrategias de los hablantes no nativos para evitar malentendidos u ofensas en la comunicación intercultural. La alusión de tabús y formas de humor peligrosas, la adaptación del lenguaje y de la interacción social, la contextualización del marco lúdico y la actitud indulgente son las claves para alcanzar el éxito en los intercambios humorísticos entre culturas. Tras una revisión de las estrategias aludidas, considero que existe una correspondencia (Vid. Fig. 3) entre las cuatro primeras y las *fuentes de conocimiento* que enumera la General Theory of Verbal Humor (GTVH) (Raskin y Attardo, 1991). Este hallazgo subraya una vez más el aporte de la GTVH al panorama de la investigación sobre humor. Por otra parte, la actitud tolerante como piedra angular de la comunicación intercultural actúa como perspectiva desde la que se adopta esta serie de medidas.

Situación	<ul style="list-style-type: none">• Evitar tabús
Blanco	<ul style="list-style-type: none">• Evitar formas de humor peligrosas
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none">• Adaptar el lenguaje y la interacción• Contextualizar el marco lúdico
Actitud	<ul style="list-style-type: none">• Actitud tolerante

Fig. 3 – Fuentes de conocimiento y estrategias

En trabajos anteriores (Carbajal, 2012), se hizo una propuesta sobre marcas lingüísticas, fonéticas y kinésicas en el papel de índices estratégicos de reconocimiento en la producción e interpretación de un subgénero humorístico en concreto: el chiste. En el presente estudio, el enfoque se amplía a la interculturalidad en los contextos de adopción del modo humorístico en general. En consecuencia, el compendio de estrategias hallado por Bell (2007) sintetizado en sus correspondientes fuentes de conocimiento y abordado desde la tolerancia se perfila como la opción más conveniente.

⁸ “those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall, and application of information about that language.” (Cohen, 1998: 4)



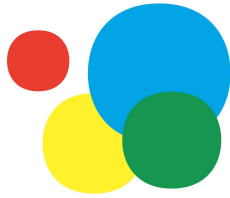
7. Conclusiones

En resumen, la clave en los actos de habla humorísticos interculturales es la identificación consciente de la falta de base común con el interlocutor. El reconocimiento del contexto específico en que se desenvuelven los interlocutores activa las estrategias que facilitan el acercamiento de posturas en los encuentros. Sin embargo, existe un rango de estilos comunicativos que procuran apoyo al hablante no-nativo de acuerdo con el objetivo que quiera cumplir. En esta escala, la adecuación tiene un gran protagonismo, pero sin duda, la efectividad es el factor decisivo.

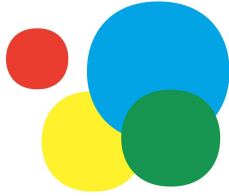
Pese a que varios estudios ya han explorado los malentendidos culturales (Büiring et al. 2006; Carroll, 1988), este trabajo plantea la necesidad de identificar las causas de malentendido en el humor entre culturas heterogéneas. Por otra parte, el estudio muestra cómo el hablante debe procurar adaptarse a su interlocutor de la mano de sus estrategias de aprendizaje. En el proceso de adaptación el hablante debe mantener el equilibrio entre las condiciones sociales y las individuales. Así pues, para completar esta investigación es necesario profundizar en el peso de los factores individuales. Es aquí donde la falsa asunción de divergencias cuantitativas entre humor intercultural y humor intracultural delata una escasez de acercamientos desde una perspectiva interpretativa que es preciso subsanar. Además, considero que una cooperación interdisciplinaria aportaría contribuciones significativas que la pragmática de forma aislada es incapaz de proporcionar.

BIBLIOGRAFÍA

- ATTARDO, Salvatore (2001): «Humor and Irony in Interaction: From Mode Adoption to Failure of Detection», *Emerging Communication*, 3: 159-180.
- ATTARDO, Salvatore (1993): «Violation of conversational maxims and cooperation: The case of jokes», *Journal of Pragmatics*, 19, 6: 537-558.
- ATTARDO, Salvatore y Victor RASKIN (1991): «Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model», *Humor: International Journal of Humor Research*, 4, 3-4, 293-347.
- BERK, R. A. (2000): «Does humor in course tests reduce anxiety and improve performance?», *College Teaching*, 48(4), 151-158.
- BERK, R. A. (1996). «Student ratings of 10 strategies for using humor in college teaching», *Journal on Excellence in College Teaching*, 7(3), 71-92.
- BELL, Nancy Dolores (2009): «Responses to failed humor», *Journal of Pragmatics* 41, 9, 1825-1836.
- BELL, Nancy Dolores (2007): «How native and non-native English speakers adapt to humor in intercultural interaction», *Humor - International Journal of Humor Research*. 20 (1): 27-48.
- BÜHRIG, Kristin.; Thijs, Jan D. ten. c2006 *Beyond misunderstanding : linguistic analyses of intercultural communication*
- BYRAM, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters.



- CARBAJAL CARRERA, Beatriz (2012): «Me parto y me mondo: Estudio pragmático-discursivo del chiste aplicado a la clase de ELE», *RedELE*, 13.
- CARROLL, R. (1988): *Cultural misunderstandings: The French-American experience* (C. Volk, Trans.). Chicago: The University of Chicago Press.
- COHEN, Andrew D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Pearson Education.
- EISTERHOLD, Jodi (2007): «Failed humor in American discourse», *Proceedings of the Paper Presented at International Society for Humor Studies*, Newport, RI.
- FERREIRA, Joao Luiz (2011): «O papel do context nos textos de humor», *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica*, vol. 33, no 1 (287 p.).
- FREUD Freud, S. (1967): «El chiste y su relación con lo inconsciente», en *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, vol. 1, 825-937 trad. de Luiz López Ballesteros y de Torres, Madrid: Alianza Editorial, 1981.
- GRICE 1975 Grice, H. P. (1975): «Logic and conversation», En P. Cole, y J. L. Morgan, *Syntax and Semantic*. New York: Academic Press, vol. 3, 41-58.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2006): «Ejercitarás la competencia pragmática», en A. Álvarez y otros, eds., 25-44.
- HAY, JENNIFER. (2001). «The pragmatics of humor support», *Humor – International Journal of Humor Research*. 14, 55-82.
- KASPER, G. (1996): «The development of pragmatic competence», en E. Kellerman, B. Weltens y T. Bongaerts (eds.) *EUROSLA, 6: A Selection of Papers*, 55 (2): 103-120.
- KECSKES, Istvan (2012): «Interculturality and intercultural pragmatics», *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Pragmatics*, London: Routledge, 67-84.
- NORRICK, Neal (1993): *Conversational Joking: Humor in Everyday Talk*, Indiana University Press, Bloomington.
- MEYER Meyer, J. C. (2000): «Humor as a Double-Edged Sword: Four Functions of Humor in Communication», *Communication Theory*, 10, 310–331.
- MORREALL, J. (1983): *Taking Laughter Seriously*. New York: State University of New York Press.
- NAGY, A. (2013): «The Strategies Behind Humor Formation», (Disponible en: <http://hdl.handle.net/2437/156526>)
- SCHMITZ, John Robert (2002): «Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *Humor* 15(1). 89–113.
- SPITZBERG, B. H. (2000): «A model of intercultural communication competence», Samovar, L. y Porter, R. (eds.) *Intercultural communication: A reader*. Belmont, Wadsworth.
- VIGARA TAUSTE, A. M. (1994): *El chiste y la comunicación lúdica: lenguaje y praxis*. Madrid: Ediciones libertarias. *Espéculo*, 50, 29-39.



**FORMACIÓN DE PROFESORES ELE EN EL MARCO DE MÁSTERES DE
POSGRADO CON ALUMNADO NATIVO Y NO NATIVO (EUROPEOS Y
ORIENTALES): INTERNAZIONALIZACIÓN DEL ESPAÑOL,
INTERCULTURALIDAD, PROBLEMAS Y PROPUESTAS**

M^a del Carmen Cazorla Vivas

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN:

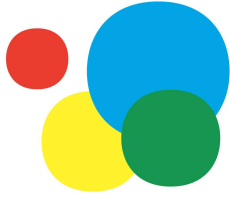
En el Máster de Posgrado 'Español como Segunda Lengua' (Facultad de Filología, UCM) más de la mitad de los alumnos son orientales, y unos diez son no nativos de otros lugares. Este escenario, que refleja la internacionalización del español, crea una peculiar situación en un aula en la que se forma a futuros profesores de español. Día a día se presentan una serie de dificultades metodológicas, problemas, situaciones interculturales positivas y negativas que hacen que, desde mi punto de vista, se deba considerar continuamente la enseñanza que se imparte. Las diferencias de nivel de español, culturales, incluso de conocimiento de la propia historia del español y de su metodología nos han planteado una serie de interrogantes metodológicos que queremos compartir.

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad.

(Diccionario de términos CLAVE, Instituto Cervantes)

1. Introducción y planteamiento

Cuando vi el título y los objetivos del congreso en el que se enmarca esta comunicación, estaba inmersa en una docencia concreta que me hizo pensar en que la experiencia por la que estaba pasando se adecuaba perfectamente al marco de esta reunión y de la temática que propone. Cada vez (no hay más que echar un vistazo a la bibliografía) se trabaja más la interculturalidad en el aula de ELE, la globalización del español, pero generalmente se hace desde el punto de vista del profesor que se enfrenta a una clase de ELE. Pero ¿y el aula de formación de profesores ELE? Es este el ámbito en el que me voy a centrar, intentando aportar mi experiencia, mis dudas, mis planteamientos didácticos, con el fin de que puedan servir de reflexión tanto a los profesores de ELE como a los formadores de profesores de ELE.



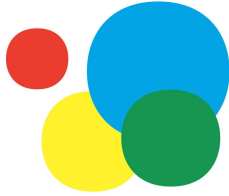
En la Universidad Complutense de Madrid (UCM) se oferta desde hace años un Máster oficial sobre 'Español como Segunda Lengua' (Facultad de Filología). Cada año se reciben más solicitudes de ingreso. Hablamos de un mínimo de quinientas solicitudes. En la actualidad, más de la mitad de los alumnos aceptados son orientales (unos cincuenta, aproximadamente), más otra cantidad apreciable de alumnos no nativos de distintos lugares de Europa (Italia, Rusia, Grecia, Chipre...), de África y además, también hay nativos de español hispanoamericanos y españoles. En total, se admiten unos cien alumnos, divididos en dos grupos.

Este escenario, que bien habla de la internacionalización del español, del creciente interés que suscita el aprendizaje de nuestra lengua en casi todos los continentes, crea una peculiar situación en el aula. Se pretende formar a futuros (algunos ya lo son) profesores de español, pero teniendo en cuenta que muchos de ellos no son nativos de esta lengua, sino que a su vez la han estudiado como lengua extranjera. Entre estos estudiantes hay mucha heterogeneidad:

- por su procedencia geográfica, como hemos indicado más arriba
- por su formación previa: graduados en Filología Hispánica, en otras Filologías o incluso en otras carreras, con estudios realizados en distintas universidades españolas y extranjeras (con las diferencias en los planes de estudio que esto conlleva)
- por su experiencia profesional anterior: hay profesores de ELE con gran experiencia frente a otros alumnos que no han impartido nunca una clase de español como lengua extranjera; hay alumnos que han enseñado inglés, alemán u otras lenguas, pero no español...

Nuestra propuesta tiene que ver, en primer lugar, con la exposición detallada de esta situación, con el planteamiento de problemas metodológicos y didácticos que surgen y posibles soluciones (por ejemplo, ¿es mejor tener grupos mixtos, nativos de español y no nativos juntos, o plantear grupos diferentes con nativos por un lado y no nativos por otro?).

En segundo lugar, apoyaremos nuestra exposición con la presentación de un pequeño estudio empírico (no exhaustivo, pero sí significativo) realizado entre estudiantes de este máster, de distintos cursos, en el que, mediante un cuestionario, intentamos conocer la perspectiva del estudiante sobre esta situación de interculturalidad vivida. Asimismo incluimos la opinión de algunos de los docentes de este máster, con el fin de acercarnos a nuestro centro de interés tanto desde el punto de vista del estudiante como del profesor, ya que la función de uno y otro es distinta, y distinta es también la perspectiva y los problemas que se plantean.



Sería prolijo e innecesario incluir aquí todas las informaciones sobre el 'Máster de español como segunda lengua'¹, pero sí vamos a hacer referencia a algunos datos interesantes para entender correctamente nuestra propuesta:

El 'Máster de español como segunda lengua' está dirigido en primer lugar a graduados en Filología Hispánica (o similares). No obstante, se prevé la posibilidad de captar alumnos de otros entornos, fundamentalmente los siguientes: a) alumnos de otros grados con formación en lengua y literatura en otras lenguas; b) alumnos de grado con títulos similares o equivalentes a los de lengua y literatura española; c) graduados de universidades extranjeras que desean cursar un posgrado en español en nuestro país.

Tal como se indica en la información que la UCM ofrece sobre estos estudios, "se requiere de la acreditación del nivel de español, obligatoria para todos los solicitantes extranjeros que no estén en posesión del título –o resguardo del título– de Licenciado en Lengua Española o equivalente. Para estudiantes cuya lengua materna no sea el español, se exigirá la acreditación de un nivel de competencia en lengua española equivalente a un nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Dicha acreditación resultará demostrada bien mediante la posesión del DELE AVANZADO del Instituto Cervantes o el grado en Filología Hispánica o títulos afines obtenido en su país de origen".

Teóricamente, todos los estudiantes que ingresen en el máster deben dominar el español, pero la realidad nos enseña que buena parte de los no nativos titulados en Filología Hispánica (o equivalente) en sus países de origen no lo dominan correctamente, incluso algunos de ellos tienen grandes problemas de comprensión y, por supuesto, de expresión oral (sobre todo los alumnos orientales).

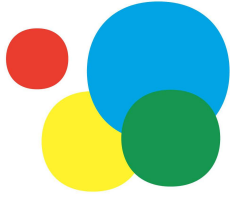
1. Formación de profesores ELE: cuestiones metodológicas e interculturales

Desde el inicio del máster había un único grupo, de unos cincuenta alumnos, que incluía todos los casos anteriormente citados: hispanohablantes, europeos de distintos países, bastantes orientales, sobre todo chinos, y algunos africanos; es decir, un grupo mixto.

En el curso 2012-2013, sin embargo, se constituyeron dos grupos, de unos cincuenta alumnos cada uno: nativos de español y no nativos no orientales por un lado; orientales por otro.

Las diferencias de nivel de español, culturales, incluso de conocimiento de la propia historia del español y de su metodología nos han planteado una serie de interrogantes que queremos exponer.

¹ La página web del máster es: <http://www.ucm.es/estudios/2013-14/master-espanolcomosegundalengua> y a ella pueden acudir aquellas personas interesadas en conocer su estructura, duración, asignaturas, objetivos...



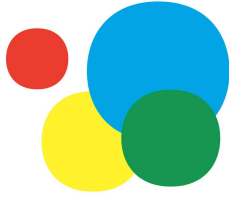
Cuando funcionaba un único grupo totalmente mixto, en el día a día de las clases nos surgían una serie de inconvenientes, de interrogantes sobre qué metodología podría ser la más adecuada para conseguir que todos los alumnos recibieran los conocimientos, estrategias y herramientas que reclamaban, y que no eran los mismos para todos. Si en nuestras clases partimos de un conocimiento más o menos 'sobrentendido' de la sociedad española, muchos alumnos no nativos se pierden, especialmente en el ámbito de los alumnos orientales que parten de una sociedad, una cultura... totalmente diferentes. Lógicamente, no es lo mismo el conocimiento del que parte un alumno italiano que uno japonés. Si partimos, en atención a los alumnos provenientes de culturas alejadas, de explicaciones muy básicas, los nativos pueden sentir que les estamos contando cuestiones evidentes, de sobra conocidas y esto puede afectar a su percepción de la calidad y los conocimientos impartidos en el máster. No olvidemos que es un curso de posgrado y especialización. Aquí entran cuestiones de historia, literatura, lingüística..., pero también de ejercitación de actos de habla (invitar, rechazar, saludar...) y costumbres de todo tipo.

La cuestión del nivel de español que tienen los estudiantes no nativos presenta también numerosos problemas sobre cómo impartir las clases: si el profesor habla de manera informal, con un uso cotidiano de la lengua, ciertamente es lo esperable para los alumnos nativos, y no suele ser problema para los europeos que habitualmente poseen un alto nivel de comprensión; pero en el caso de los orientales, y de alguno otros alumnos sí suele causar incompreensión. Entonces: ¿se debe hablar más despacio, vocalizar, elegir un vocabulario sencillo, acercándonos más al uso habitual empleado en una clase de español para extranjeros? Como hemos indicado antes, los alumnos nativos pueden sentir que se les da un trato no apropiado a sus conocimientos y a los estudios que están realizando. ¿Se habla de forma 'normal', con lo que muchos alumnos se perderán?

Además de las diferencias de dominio del español, se presentan otras dificultades que tienen que ver con la propia metodología recibida por los estudiantes en sus países de origen: existen muchas diferencias entre cómo se estudia en España y, en general en Europa, frente a los estudios que se hacen en Oriente: los planes de estudio de Filología Hispánica de China poco tienen que ver con la misma carrera estudiada en España.

En el desarrollo de la tarea docente, como profesora me he visto desbordada en no pocas ocasiones, sin saber muy bien cómo resolver muchas de las inquietudes que surgían en el día a día, y por esto también quería compartir estas situaciones en las que nos podemos encontrar en un mundo cada vez más globalizado.

Debido a estos inconvenientes, que muchas veces frustraban nuestras expectativas como docentes, se pensó en organizar un grupo solo con alumnos orientales. Gracias a la gran cantidad de solicitudes recibidas, pudo desdoblarse hasta llegar a cien alumnos (que al final fueron algunos más) en los dos grupos anteriormente mencionados: nativos y europeos / orientales, con el fin de organizar de manera más precisa el desarrollo del curso.



Y entonces, ¿Qué ha ocurrido este curso? ¿Se han podido solucionar los inconvenientes que hemos ido mencionando? Lamentablemente, nuestras expectativas no han sido tan positivas como esperábamos: ciertamente, el grupo de los europeos se ha llevado con menos dificultades, porque los no nativos tenían un buen nivel, tanto de español como de su propia formación general previa; sin embargo, considero que a este grupo le ha faltado el enriquecimiento que da conocer la metodología y materiales de otras culturas alejadas, como es la china. Es decir, no han podido descubrir de primera mano que la enseñanza de español (y otras lenguas) en otras partes del mundo dista mucho de las metodologías que se emplean, por lo general, en Occidente.

Respecto al grupo de orientales, en general ha sido más fácil, porque desde el primer momento el profesor adapta su forma de hablar y los conocimientos a este grupo, pero continuamente hemos pensado que estos estudiantes se estaban perdiendo una gran oportunidad de interculturalidad, de conocer de primera mano las costumbres españolas, tanto generales como de la universidad y, si bien es cierto que los conocimientos impartidos estaban más adaptados, por otro lado consideramos que les ha sido más difícil (o les ha llevado más tiempo) entender el día a día de la universidad (trato con los profesores, desarrollo de las clases, tareas encomendadas...)

En resumen, que de nuevo nos hemos encontrado frustrados en varias ocasiones y continuamente nos interrogamos sobre qué aspectos debemos mantener, qué aspectos debemos modificar... y si esta separación de grupos es realmente positiva para todas las partes implicadas. No debemos olvidar que los alumnos no nativos se están formando para, a su vez, dar clases de español. Y esto supone transmitir no solo conocimientos lingüísticos, sino también cultura, costumbres, cuestiones pragmáticas... y no olvidemos que estos alumnos han sufrido sus propias dificultades en estas mismas parcelas.

2. Aportación empírica

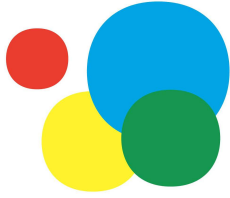
Fruto de todas las inquietudes docentes y metodológicas que hemos ido comentando, decidimos recabar las opiniones de los propios estudiantes, y también de algunos docentes. Para esto, preparamos un pequeño cuestionario, que pasamos a estudiantes de diferentes cursos del Máster. Contamos con respuestas tanto de alumnos que estudiaron en un único grupo totalmente mixto, como de estudiantes de los grupos ya divididos. Esta aportación empírica es una aproximación no totalmente exhaustiva (necesitaríamos realizar la encuesta a más alumnos, con más preguntas, de manera más detenida...), pero sí real y representativa.

El cuestionario que planteamos fue el siguiente, teniendo en cuenta que adaptamos las preguntas a los distintos grupos:

Grupo A: Grupo totalmente mixto –nativos españoles, nativos hispanoamericanos, europeos, africanos, orientales-

Grupo B: Grupo en el que había alumnos nativos de español y no nativos de distintos países de Europa, y algún africano.

Grupo C: Grupo en el que había solo alumnos orientales.



GRUPO A (mixto):

- ¿qué aspectos *positivos* destacas de la ‘interculturalidad’, es decir, del diferente origen, diferente lengua materna... que se dio en tu grupo del máster?
- ¿qué aspectos *negativos* destacas de la ‘interculturalidad’, es decir, del diferente origen, diferente lengua materna... que se dio en tu grupo del máster?
- si tuvieras que realizar de nuevo un máster de formación de profesores ELE: ¿preferirías un grupo mixto o solo con alumnos nativos de español?

GRUPO B (nativos y algunos no nativos):

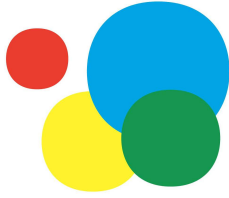
- ¿qué aspectos *positivos* destacas de la composición de tu grupo? ¿te ha ayudado que hubiera algunos alumnos no nativos de español? ¿en qué sentido?
- ¿hay algún aspecto *negativo* en la inclusión entre los alumnos de personas no nativas de español? ¿por qué?
- si tuvieras que realizar de nuevo un máster de formación de profesores ELE: ¿preferirías un grupo mixto o solo con alumnos nativos de español?

GRUPO C (orientales):

- ¿qué aspectos *positivos* destacas de que en tu grupo solo hubiera alumnos chinos? ¿crees que esto es adecuado metodológicamente?
- ¿qué aspectos *negativos* destacas de que en tu grupo solo hubiera alumnos chinos? ¿crees que esto es adecuado metodológicamente?
- si tuvieras que realizar de nuevo un máster de formación de profesores ELE: ¿preferirías un grupo solo de alumnos chinos o bien un grupo mezclado con alumnos nativos y no nativos de español?

Resultados Grupo A (mixto):

Este grupo, recordemos, incluye tanto alumnos hispanohablantes, como orientales, como no nativos de otros lugares. Los resultados al cuestionario han sido los siguientes: los alumnos chinos del grupo mixto se muestran contentos por participar en un grupo intercultural, consideran que ha sido positivo y enriquecedor; los estudiantes no nativos de otras nacionalidades (Chipre, Rusia, Japón, Camerún, Senegal, Siria) tienen una visión positiva del grupo, pero en general hacen hincapié en algunos inconvenientes, como el desnivel de español o problemas en los trabajos en grupo y en las prácticas, ya que no todos trabajaban de la misma forma ni con la misma intensidad; por último dentro de este grupo, los nativos de español también se muestran, en general, favorables a los grupos mixtos, pero en sus contestaciones insisten más en aspectos negativos (nivel, trabajos en grupo).



Resultados Grupo B (nativos y no orientales):

Este grupo, en su totalidad, considera positiva totalmente la experiencia intercultural, por ejemplo, insisten en que les ha ayudado conocer la visión del español desde el punto de vista de un no nativo que la ha estudiado como segunda lengua, han conocido diferentes metodologías de enseñanza de lenguas, han podido discutir sobre materiales, métodos... Hay que tener en cuenta que en este grupo no había alumnos orientales.

Grupo C (orientales):

El cuestionario realizado en el grupo C, la totalidad de los encuestados considera negativa su experiencia; comentan que preferirían un grupo mixto. Sí ven algunos aspectos positivos, como que es más cómodo al principio, que los profesores intentan adaptarse a su nivel, que trabajan mejor en grupo porque tienen una metodología, basada en su experiencia cultural y social, parecida. Pero observan muchos aspectos poco enriquecedores, como que no ayuda a mejorar su español, que no conocen otras formas de pensar, otras metodologías...

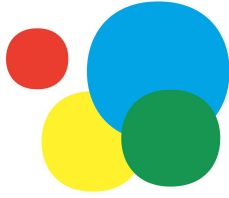
En el caso de los profesores consultados, lo cierto es que no hay unanimidad sobre la conveniencia o no de dividir los grupos de esta forma, aunque sí se considera, de manera generalizada, que la labor docente es más sencilla, más cómoda en grupos separados, porque el profesor puede adaptar al grupo su metodología, los conocimientos impartidos e incluso la forma de expresarse, más dirigida en el grupo C a alumnos que no dominan del todo el español. Pero, si pensamos en los destinatarios, en los estudiantes, los docentes son conscientes de que sus perspectivas son diferentes y de que pueden sentirse frustrados en algunas ocasiones. Desde luego, el nivel de español del grupo es fundamental para facilitar la integración y la adquisición de los conocimientos, de los modos de enseñar y de la realización de las tareas encomendadas.

En resumen, una interculturalidad tan marcada resulta generalmente positiva para los estudiantes, aunque con sus problemas (choques culturales, dominio del español...), pero es más difícil para los docentes.

3. Algunas cuestiones teóricas como base: interculturalidad

La situación que acabamos de esbozar, y que pretende ser la base para el planteamiento de numerosas cuestiones docentes en la formación de profesores entronca con cuestiones teóricas muy presentes en la investigación y desarrollo de la didáctica de ELE. Cuando hablamos de 'interculturalidad', podemos acercarnos al planteamiento que hace Iglesias Casal (2003), cuando habla de "divergencias y convergencias culturales [y lingüísticas] que obstaculizan o facilitan el acercamiento, la toma de conciencia y la aceptación de otros modos de ver el mundo". En este sentido podemos enlazarlo con las situaciones que hemos descrito anteriormente, y debemos prestar atención a tres dimensiones, siguiendo el mismo trabajo citado de Iglesias (págs. 5 y 6):

- a) Creencias y actitudes: concepto de cultura, prejuicios, discriminación, etnocentrismo, estereotipos
- b) Conocimientos: perspectivas del mundo, identidad cultural
- c) Destrezas: técnicas de intervención, estrategias para trabajar con grupos de distintas culturas



Para un análisis exhaustivo, profundo y detallado que vaya más allá de los límites de esta comunicación tendríamos que pensar en tener en cuenta todas dimensiones que acabamos de mencionar, analizando todos los apartados, comprobando cuáles tiene más influencia en el desarrollo de las clases según el tipo de alumnos que haya...

La definición de 'cultura' que leemos en Poyatos (1994:25) puede igualmente servir de punto de partida para los distintos problemas que hemos planteado:

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

La comunicación intercultural, el enfoque cultural que 'promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura'², aparecen en las aulas de formación de ELE y hay que tenerlos presentes en nuestra tarea docente como formadores.

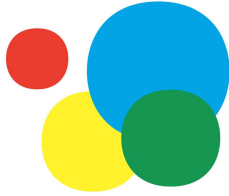
4. Conclusiones

Las evidentes ventajas que supone el auge del interés por el estudio del español vienen acompañadas también por una serie de problemas metodológicos a los que no se puede dar la espalda. Nuestro objetivo ha sido plantear problemas, situaciones diferentes que nos pueden surgir en el marco de la formación de profesores de ELE debido a la internacionalización del estudio del español, con las situaciones de interculturalidad y las divergencias metodológicas que esto conlleva.

Hemos intentado presentar algunos de los inconvenientes que plantean las aulas de formación cuando están formadas por nativos y no nativos de muy diferentes nacionalidades. Y hemos presentado un pequeño estudio empírico con el fin de demostrar en una doble perspectiva (punto de vista de los estudiantes y de los profesores) la influencia real que tienen estos inconvenientes en el aula de formación de profesores ELE, y las dificultades a las que se enfrentan los docentes formadores para desarrollar una metodología didáctica adecuada para toda los alumnos.

Dada la internacionalización y la multiculturalidad que aumenta día a día en la enseñanza/aprendizaje de ELE, nuestro objetivo es que esta exposición presente perspectivas y problemas reales y que contribuya

² *Diccionario de términos CLAVE del Instituto Cervantes*
(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario.htm).



(modestamente) a la discusión y a la búsqueda de soluciones y propuestas para mejorar este apartado, sumamente importante, de la formación de profesores ELE.

BIBLIOGRAFÍA:

Carabela. Monográfico sobre La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera, 54, septiembre 2003.

CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, 2002).

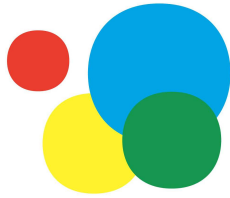
INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de términos CLAVE*,

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm (Fecha consulta: 10 de junio de 2013).

IGLESIAS CASAL, I. (2003), "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", *Carabela*, 54, págs. 5-27

POYATOS, F. (1994), *La comunicación no verbal (I)*, Madrid, Istmo.

OLIVERAS, Á. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Edinumen.



EL LIBRO DIGITAL EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

María Pilar Celma Valero

Universidad de Valladolid

Asociación Europea de Profesores de Español - FIAPE

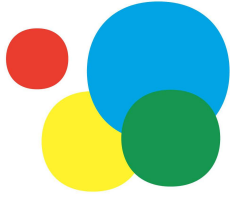
RESUMEN

Tras constatar el futuro del libro digital en la enseñanza y reivindicar la literatura como instrumento idóneo para el aprendizaje de una lengua y la inmersión en su cultura, se presenta un proyecto de investigación y de innovación educativa titulado “Biblioteca digital de grandes obras de la literatura hispánica y su aplicación en la enseñanza de español como lengua extranjera”. Nuestro objetivo es ofrecer ediciones rigurosas de obras literarias (texto original completo para el nivel C2 y adaptado para los niveles A1 y B1), complementadas con actividades de fonética y ortografía, léxico, gramática y cultura, con un aprovechamiento de las TICs, tanto para su realización como para su difusión.

El título de esta ponencia plantea desde el principio un problema terminológico: dado que estamos hablando de fenómenos relativamente nuevos, en proceso de desarrollo, no están fijados ni resultan de uso inequívoco los términos que definen dichos fenómenos. Se utilizan, a menudo indistintamente, términos diversos como *libro digital*, *libro electrónico*, el anglicismo *e-book* o su traducción *e-libro*, *tablet* o *tableta*, *e-readers*, etc. Estos términos se aplican referidos tanto al objeto, que podemos llamar continente, como al contenido de dicho objeto. Es decir, por una parte se refieren al dispositivo electrónico, con pantalla y algunas funciones especializadas, en que puede leerse un determinado contenido (suelen ser de tamaño de un libro de bolsillo, pesan entre 300 y 500 gramos, están dotados de pantalla monocroma, son recargables y permiten almacenar un gran número de obras). Y, por otra, estos mismos términos se utilizan para designar el contenido legible en dichos dispositivos o en cualquier otro tipo de pantalla, incluida la del ordenador (Millán, 2008).

En un congreso sobre la enseñanza del español, es obvio que mi interés no va a centrarse en el dispositivo material, sino en la obra a la que podemos acceder a través de una pantalla. Voy a optar por utilizar el término *libro digital*, porque me parece el más general y suficientemente descriptivo de la realidad a la que nos referimos. Antes de centrarme en la materia de mi propuesta concreta, ofreceré algunos datos que ponen en evidencia la importancia que está adquiriendo el libro digital.

A finales de 2009, la Federación del Gremio de Editores de España realizó una encuesta, que arrojó datos reveladores para el tema que nos ocupa: el 80% de las más de doscientas cincuenta editoriales encuestadas – incluidas las de libros de texto-, declaró haber realizado o tener previstas acciones en el ámbito digital durante el período 2009-2011. Un tercio de las editoriales encuestadas manifestó que para 2011 tendría digitalizado entre

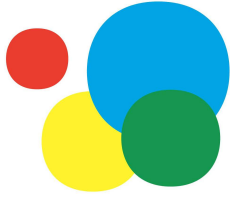


un 50% y un 100% de su catálogo (Millán, 2010). En esta misma encuesta se constata que casi todas las editoriales del libro de texto están preparando materiales para la pizarra digital. Este dato, que ahora nos parece muy prometedor para la modernización de la industria del libro de texto, parece quedar anticuado ante otra noticia sumamente sorprendente: el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Corea del Sur ha anunciado que, para 2015, las tabletas reemplazarán a los libros de texto en todas sus escuelas. Además del ahorro de papel, de espacio, de peso (para las pobres espaldas de los escolares)..., el Ministerio coreano aduce como principal ventaja que cada estudiante podrá definir y seguir su propio ritmo de aprendizaje basado en sus necesidades individuales; además, los alumnos que falten a clase podrán ponerse al día a través de lecciones de apoyo *online*. No es necesario acumular más datos para constatar que estamos ante un cambio tan trascendental como cuando se produjo la generalización de la imprenta y que debemos aceptar la realidad y sacar el máximo partido a las ventajas de las TICs.

Curiosamente, la encuesta a la que antes me referí pone en evidencia que los libros digitales que están ofreciendo las editoriales son, en su mayor parte, en versión PDF. Y aquí se abre una nueva cuestión: ¿podemos hablar de libro digital si solo se ofrece una versión digitalizada –legible en una pantalla– de un libro impreso? En mi opinión, reproducir en pantalla una versión fotográfica de un libro editado en papel o verter un PDF en un programa de digitalización del tipo Flipbook no convierte un libro en digital. Para que sea considerado como tal ha de llevar incorporadas ciertas funcionalidades, algunas tan sencillas como la posibilidad de búsqueda de palabras o los enlaces a diccionarios o a webs informativas; y otras, más desarrolladas, como actividades o tareas con autocorrección. En suma, para poder hablar de libro digital, hay que potenciar la interactividad. En esta línea es en la que los libros digitales pueden ser un material extraordinariamente útil en la enseñanza, en general, y en la del español como lengua extranjera, en particular.

Centrándonos ya en el contenido del libro digital y en la enseñanza de E/LE, la propuesta concreta de mi grupo de investigación es la incorporación de textos literarios en el aprendizaje del español, aprovechando para su explotación didáctica las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

El papel de la literatura en la enseñanza de la lengua española ha sido escaso. La perpetuación de un modelo estructural extendido en los años 70, centrado fundamentalmente en la enseñanza/aprendizaje de estructuras lingüísticas y vocabulario, es una de las causas de la postergación de los textos literarios en el aula de E/LE. La inclusión de textos literarios se asociaba a una metodología tradicional y anticuada. Esta postergación del texto literario ha sido general en la enseñanza de lenguas extranjeras, y solo a partir de la década de los 90 la situación comenzó a paliarse en el caso de otras lenguas (inglés, francés, alemán), pero apenas en la enseñanza de español, en que la literatura continuó desempeñando un papel reducido y marginal (Albaladejo García, 2007; Martínez Sellés, 1999).

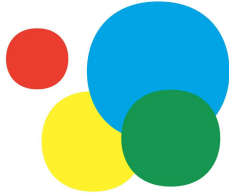


En el ámbito de la enseñanza de la lengua española, en los últimos años, numerosos estudios han advertido que este modelo educativo desaprovecha el gran caudal de posibilidades que la literatura, en todas sus variantes, ofrece a los estudiantes de E/LE (Acquaroni, 2007; Mendoza Fillola, 2004; Sanz Pastor, 2006). Sin embargo, es obvio que es necesaria una renovación del modelo didáctico (Uri Martín; Martínez Sellés, 2004): el suministro de datos de la Historia de la Literatura, sin elaboración por parte del alumno, o la lectura en clase de textos con el mero apoyo de un glosario no parecen medios estimulantes ni efectivos en unas clases de E/LE que buscan un aprendizaje colaborativo en el que la competencia del aprendiz resulte incentivada en el proceso mismo, de una manera activa.

El Grupo de investigación que coordino (GIRLEC), de la Universidad de Valladolid, está trabajando en dos proyectos centrados en la incorporación de textos literarios a la metodología de enseñanza de E/LE. Optamos por esta línea de estudio convencidos de que la enseñanza de una lengua no consiste únicamente en el aprendizaje de unas estructuras lingüísticas y unas tablas de vocabulario, sino en la asimilación conjunta e indivisible de una lengua y una cultura. En ese sentido, nuestro enfoque permitirá transmitir a los estudiantes de E/LE no solamente una competencia lingüística, sino toda una cultura asentada en un patrimonio de extraordinaria riqueza. Además, habida cuenta de que el contexto de E/LE supone siempre el contacto con otras culturas, las referencias a la tradición patrimonial convierten el aprendizaje en un intercambio activo y comparativo de experiencias y conocimientos, y ofrecen la indudable ventaja pedagógica de permitir al alumno asentar los nuevos conocimientos en relación de complementariedad y contraste con conocimientos previos sobre las tradiciones de su cultura.

Uno de los proyectos que estamos llevando a cabo se titula “Biblioteca digital de grandes obras de la literatura hispánica y su aplicación en la enseñanza de español como lengua extranjera”. El segundo es sobre el cuento contemporáneo y su aplicación a la enseñanza de E/LE. El primero de ellos es el que a continuación voy a presentar. He de advertir que se trata de un proyecto de investigación y, como tal, no es un producto acabado sino en proceso de preparación; sin embargo, se encuentra en fase de desarrollo muy avanzada y estamos ya en condiciones de poder ofrecer una *demo*, centrada en la adaptación de la novela *Misericordia*, de Benito Pérez Galdós, para el nivel B2. Paso a describir el proyecto y esta demostración:

- Ofrecemos ediciones rigurosas -en principio de quince obras fundamentales de la literatura española y de diez latinoamericanas-, que servirán de complemento en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Para el nivel C2 se ofrece el texto original, complementado con explicaciones histórico-literarias y de vocabulario, que faciliten su comprensión total. Para los niveles A2 y B2 se realizarán adaptaciones de las obras originales. En las adaptaciones, se resume el contenido y se simplifica la lengua (léxico y estructuras gramaticales), pero manteniendo la coherencia y con un estilo que no resulte inadecuado respecto al autor y su momento histórico.
- Cada obra se ofrece en forma de texto y en forma de audio.



- Estas ediciones son interactivas, complementadas con actividades de fonética y ortografía, léxico, gramática y cultura, con un aprovechamiento de las nuevas tecnologías tanto para su realización como para su difusión. Las actividades se insertan a lo largo de todo el proceso de lectura y aprendizaje:
 - o Antes de la lectura: ambientación (época: situación sociopolítica, artes diversas, el autor, estilo artístico...). Se realizan a través de cuadros sinópticos elaborados por el equipo y con enlaces a videos explicativos.
- Durante la lectura:
 - o Léxico destacado, que enlaza a su significado o, en ocasiones, a diccionarios bilingües.
 - o Ejercicios de comprensión lectora, al final de cada capítulo.
 - o Ejercicios lingüísticos (fonética, gramática, léxico...)
- 3.3. Después de la lectura:
 - o Ejercicios de comprensión general y de cuestiones generales
 - o Test final de adquisición de conocimientos.
 - o Se ofrece la versión cinematográfica de la novela de Galdós producida, por Radiotelevisión Española.

A continuación, se ofrece una pequeña muestra del libro digital resultante, a través de diferentes pantallas:

1. Actividades antes de la lectura

1.1. Objetivos y metodología

Misericordia « Anterior Siguiete »

Inicio
Introducción
Objetivos
Método
Conocimiento previo

Objetivos

Este recurso ha sido concebido como complemento a la lectura de la obra Misericordia, de Benito Pérez Galdós, adaptada para enseñanza de español (nivel B2) por María del Pilar Celma Valero.

El objetivo fundamental de este recurso es el **contribuir, mediante una variada gama de ejercicios (léxico, gramática, sintaxis, comprensión lectora, aproximación a la cultura española), a mejorar la capacidad lectora de los estudiantes**, y para ello reúne ejercicios para mejora la capacidad de producir y recibir mensajes en español tanto orales como escritos.

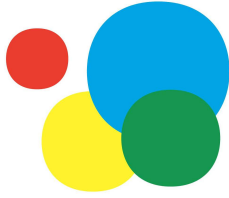
Los objetivos concretos quedan reflejados en la siguiente enumeración:

1. **Aumentar el léxico** (ejercicios de audio y de escritura)
2. **Perfeccionar la gramática** correspondiente a este nivel (ejercicios orientados a provocar la interacción oral y escrita, con atención a aquellos puntos de la gramática española más problemáticos para los no hispanohablantes.
3. **Acercar al estudiante, mediante la literatura, a la cultura** en lengua española.

Para lograr todos estos fines se ha construido el soporte de actividades (audios, vídeos, actividades, textos), que deberían funcionar en cualquier plataforma.

« Anterior Siguiete »

Actividades para E.L.E. Nivel B2.



1.2 Contexto histórico y cultural

« Anterior Siguiente »

Misericordia

INICIO

Introducción

Conocimiento previo

Contexto socio-histórico

Contexto socio-cultural

Benito Pérez Galdós. Galería

Quién es Pérez Galdós

Misericordia

Conocimiento previo

La segunda mitad del siglo XIX

Es importante conocer la situación histórica y cultural de España en la segunda mitad del siglo XIX.

Situación de España.

Situación histórica	Situación socio-cultural
<ul style="list-style-type: none"> - La burguesía, formada por grandes empresarios y terratenientes, es la clase dominante del país. Se instalan en el poder y se vuelven conservadores y moderados. - Los progresistas, integrados por pequeños empresarios, artesanos y militares de baja graduación, se enfrentan al conservadurismo y a los privilegios de los ricos. - El proletariado, clase a la que pertenecen los obreros y campesinos, intenta defender sus intereses; socialismo y anarquismo se enfrentan al sistema político dominante. La caída de Isabel II en 1868 abre el camino hacia un gobierno republicano. 	<ul style="list-style-type: none"> - El positivismo, corriente filosófica que surge tras los avances técnicos y científicos, propone la observación rigurosa y la experimentación como únicos métodos para llegar al conocimiento de la realidad. Se desechan las corrientes románticas en las que predominaba el sentimiento y la imaginación. Surge el realismo literario que pretende reflejar la realidad tal y como es. - El evolucionismo es un nuevo método experimental sobre las leyes de la herencia y la evolución de las especies. Este método pretende explicar el comportamiento del hombre. Los escritores naturalistas reflejan estas corrientes en sus obras.

Situación literaria

Los cambios sociales y las nuevas corrientes ideológicas que surgen en esta segunda mitad del siglo XIX influyen en la producción literaria. La fantasía y la subjetividad del Romanticismo, así como la expresión libre de sus sentimientos más íntimos son sustituidos por todo aquello que rodea al hombre. El Realismo y el Naturalismo sustituyen al Romanticismo.

« Anterior Siguiente »

Misericordia

INICIO

Introducción

Conocimiento previo

Contexto socio-histórico

Contexto socio-cultural

Benito Pérez Galdós. Galería

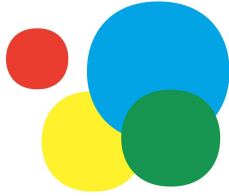
Quién es Pérez Galdós

Misericordia

Contexto socio-histórico

A continuación se le ofrece información sobre alguno de los acontecimientos o conceptos fundamentales de la historia del momento en el que se inscribe la obra que usted va a leer:

1. La revolución de "La gloriosa" (1868):



1.3 El autor

Conocimiento previo

- Contexto socio-histórico
- Contexto socio-cultural
- Benito Pérez Galdós. Galería
- Quién es Pérez Galdós**
- Misericordia

Actividad

- Cople en un papel las siguientes cuestiones:
 - ¿Dónde nació Galdós?
 - ¿Su firma como escritor procede de su habilidad en el campo de la novela?
 - ¿En qué siglo escribió Galdós?
 - ¿Corregía Galdós mucho sus escritos?
 - ¿Fue un renovador de la novela?
 - ¿Escribió también obras de teatro?
 - ¿El humor y la ironía caracterizan su estilo?
- Tome notas de lo que cuenta el siguiente vídeo en relación a las preguntas anteriores.
- Realice el test Verdadero-Falso que se le propone.

Benito Pérez Galdós - Museos: Visiones de Españ...

2. Presentación del texto para la lectura y audio

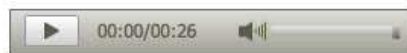
Benito Pérez Galdós

faltaba muy poco para completar el duro. Se fue la mujer contenta y agradecida.

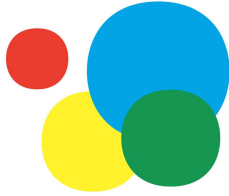
Almadena se lavó manos y cara y se puso a hacer sus oraciones, quemando antes unos polvos que dieron un fuerte olor a toda la habitación. Era esa especie de ritual el único recuerdo que mantenía de su lejana patria.



Una de las puertas de la Iglesia de San Sebastián Madrid Plaza de Santa Ana, 1



Actividades 1



3. Actividades durante la lectura

Misericordia « Anterior Siguiente »

INICIO
Comprensión lectora
Para debatir
Para debatir 2
Comprensión oral
Comprensión oral 2
Comprensión lectora
Para practicar léxico y gramática
Test

Para debatir

🔽 Caso práctico

La novela de Galdós se ha definido en los manuales como novela realista, que trata de sucesos y realidades tratadas con objetividad. Sin embargo, desde el primer párrafo de la misma, el lector percibe que el autor está hablando de algo más que de la realidad de la que los ojos ven y los oídos oyen. Relee el inicio de *Misericordia*:

"Dos caras, como algunas personas, tiene la Iglesia de San Sebastián: con la una mira a los barrios bajos; con la otra, a la parte rica de Madrid. En ésta se junta un ejército de pobres que pasan todo el día, haga mucho frío o calor, esperando recibir una limosna".

Busque información sobre quién fue San Sebastián, a quien está dedicado el culto de la Iglesia donde se inicia *Misericordia*.

Debate sobre

1. ¿Cómo explica la comparación de la Iglesia con las personas que hace el autor?
2. ¿Crees que las personas tienen dos caras?
3. ¿Qué quiere decir Galdós cuando dice que la Iglesia tiene dos caras?
4. ¿Crees que la elección de esta Iglesia, y no otra, tiene una intencionalidad, dada la biografía de San Sebastián?

Mostrar retroalimentación

« Anterior Siguiente »

Actividades para ELE. Nivel B2.

Misericordia « Anterior Siguiente »

INICIO
Comprensión lectora
Para debatir
Para debatir 2
Comprensión oral
Comprensión oral 2
Comprensión lectora
Para practicar léxico y gramática
Test

Comprensión oral

✓ Actividad desplegable

Escuche y complete

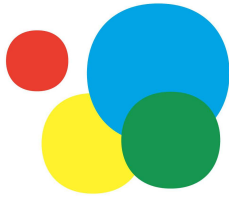
🔊 UNDEFINED - CLICK TO START

En el [] de pobres, como en toda [] social, también hay []: los más antiguos son los que ocupan mejores [] y reciben más limosnas; y los más nuevos son los menos []. Entre aquéllos, hay una vieja llamada Casiana, la de más autoridad; y entre éstos, una joven conocida como *la Burlada*, siempre [] a [] y a [] a ricos y pobres. Otros mendigos habituales eran el ciego Almodena, [], y una mujer mayor, callada y humilde, que era nueva y solo algunas veces acudía a pedir limosna.

Comprobar respuesta

« Anterior Siguiente »

Actividades para ELE. Nivel B2.



4. Actividades después de la lectura

Misericordia

Inicio

Comprensión lectora

Para practicar léxico y gramática

Test

Test

¿Cuántas puertas tiene la iglesia de San Sebastián?

una

tres

dos

cuatro

TIEMPO:

INTENTOS:

0

?

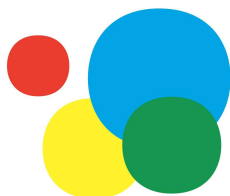
« Anterior

Actividades para E.L.E. Nivel B2.

5. Versión cinematográfica

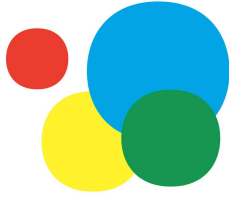


Con este muestreo de la edición digital de *Misericordia* (adaptada al nivel B), de Benito Pérez Galdós, que hemos desarrollado, se puede dar idea del potencial didáctico del libro digital en la enseñanza de E/LE. Con la biblioteca digital hispánica que aquí hemos presentado, los estudiantes de español podrán adquirir competencias lingüísticas múltiples e iniciar el necesario proceso de inmersión en la cultura hispánica, patrimonio cultural fecundo, diverso y común, gracias al vehículo que le sirve de base, el español. El proyecto completo podrá verse en www.agilicedigital.com.



BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana.
- ALBALADEJO GARCÍA, M. D. (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *MarcoEle* (4/12/2007). [En línea] <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/> (30/09/2013)
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999): “Los retos pendientes de la didáctica de la literatura en ELE”, *Mosaico* 2: 19- 22.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2004): “Libro déjame libre, acercarse a la literatura con todos los sentidos”, *RedEle*, (nº 0 Marzo). [En línea] <http://bit.ly/1gRKnCG>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *RedEle*, 1 [En línea] <http://educacion.es/redele/revista1/mendoza.shtml>
- MILLÁN, J. A. (1999): “Edición electrónica (2)” [En línea] http://jamillan.com/v_edielec2.htm
- MILLÁN, J. A. (2008): “El polimorfo libro electrónico” [En línea] <http://bit.ly/1cJkMtI>
- MILLÁN, J. A. (2010): “Encuesta sobre el libro digital” [En línea] <http://bit.ly/1eKh6Yt>
- MILLÁN, J. A. (2011): “Las tabletas remplazan a los libros en las escuelas de Corea del Sur” [En línea] <http://bit.ly/1a60Cdj>
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2003): “El libro electrónico” [En línea] <http://bit.ly/1djT9dC>
- SANZ PASTOR, M. (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela* 59: 5-23.
- SANZ PASTOR, M. (2008): “El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas” [En línea] http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf
- URI MARTIN, M., “Textos y pretextos, el texto literario como factor de motivación” [En línea] <http://www.educacion.gob.es/externo/pl/es/programas/bibliografialiteratura.pdf>



**LA PRUEBA INICIAL COMO RECURSO ADECUADO Y EFICAZ PARA EL
DIAGNÓSTICO PREVIO DE NIVEL Y LA ORGANIZACIÓN DE GRUPOS.
DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA PARA ELE**

Alazne Ciarra Tejada
Universidad de Salamanca

RESUMEN:

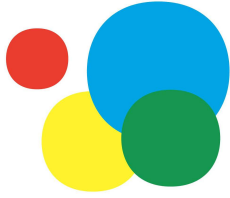
La prueba inicial es un buen recurso metodológico para conocer el nivel de lengua del alumnado de ELE al comienzo de curso. Permite realizar una observación global y un diagnóstico acertado. El diseño de esta prueba exige una estructuración y planteamiento precisos para que los resultados obtenidos sean rentables y aseguren la detección y asignación del nivel de lengua de cada alumno. De esta manera, la prueba es eficaz y provechosa. En este artículo planteamos las ventajas y dificultades de elaborar este tipo de pruebas así como de ponerlas en práctica. Finalmente, y, junto a las reflexiones finales, exponemos una propuesta de prueba inicial para ELE que describimos y desarrollamos con el fin de ejemplificar nuestro proyecto didáctico.

1. Introducción

El primer paso, antes de comenzar los cursos de lengua de ELE es agrupar a los alumnos por niveles para poder organizar los cursos de manera adecuada. Aparentemente, esta tarea es fácil ya que a menudo estos alumnos llegan al centro con una certificación que acredita su nivel de lengua actualizado.

Sin embargo, muchas veces se aprecian desajustes entre su capacidad real de producción, su acreditación, si la tienen, y el nivel exigido en el centro de acceso. El ejercicio de agruparlos por grados, entonces, se vuelve complicado ya que la diversidad de niveles, estudios, experiencias y lenguas maternas entre los estudiantes hace que cada alumno presente un cuadro diferente y difícil de clasificar.

La prueba de nivel inicial es un buen recurso para saber dónde se encuentra exactamente cada uno de nuestros alumnos que llegan por primera vez al centro y está dispuesto a realizar un curso académico en la lengua meta. Es ahí, durante la prueba inicial diagnóstica, donde el estudiante demuestra qué tareas y destrezas puede realizar y qué competencias tiene superadas en la producción y comprensión de la LE. Sin embargo, otro inconveniente que se añade en la realización de esta prueba es el diseño de la misma, a veces, no está elaborada adecuadamente y, por tanto, también los resultados obtenidos pueden verse afectados o falseados. Un alumno, dependiendo de cómo esté planteada la prueba, puede ser capaz de contestar correctamente preguntas de gramática de un nivel superior ya que el ejercicio consiste en elegir una respuesta de las 3 o 4 propuestas, pero no ser capaz de hablar ni escribir ni comprender una audición del mismo nivel que las cuestiones de gramática.



Presentamos aquí, una reflexión sobre las características, potencialidades, dificultades y limitaciones de esta clase de prueba y, convencidos de su utilidad y eficacia, describimos y proponemos un modelo adecuado a ELE cuyo objetivo es detectar el nivel real del alumno con el fin de ubicarlo en el grupo apropiado.

2. La prueba de nivel inicial: concepto y definición

Según el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (1997) del Instituto Cervantes, la prueba de nivel se define como aquella que “tiene como finalidad establecer el nivel de lengua de los estudiantes que la realizan, para poder clasificarlos en grupos, lo más homogéneos posible, con el fin de que cada uno reciba la instrucción adecuada al nivel demostrado”.

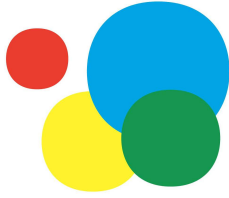
Pueden distinguirse, a este respecto, la *prueba de nivel* propiamente dicha y la *prueba diagnóstica*. Ambas tienen como propósito establecer el nivel de conocimientos de los alumnos, sin embargo, en el segundo caso, la prueba diagnóstica, no solo determina el nivel sino que permite identificar los puntos fuertes y débiles del alumno en las diferentes destrezas con el fin de adecuar la metodología de enseñanza/aprendizaje a atender las posibles carencias.

Si sometemos a una *prueba de nivel inicial* a nuestros alumnos, es decir, previa al comienzo del curso, nos encontramos ante una prueba que “tiene una finalidad diagnóstica y de identificación de necesidades. Nos permite valorar las potencialidades, el nivel de habilidades y de conocimientos previos que tiene el formando respecto a los objetivos previstos a alcanzar en el curso.”

Este tipo de evaluación resulta útil para planificar el curso en cuanto a la definición de sus objetivos y contenidos adaptándolos a las características del grupo *real y concreto*. Normalmente, los centros docentes utilizan pruebas diseñadas por ellos mismos o adaptadas a su *currículum* académico que contienen un número importante de ítems o cuestiones de respuesta cerrada o de elección (test) que abarcan los planos siguientes: gramática, vocabulario, uso de lengua (expresiones) así como un ejercicio de comprensión lectora y otro de producción escrita.

Las pruebas suelen realizarse en un tiempo relativamente extenso (entre 2 y 4 horas) y son corregidas, inmediatamente después de su realización, en un tiempo récord para poder agrupar a los alumnos en diferentes niveles y clases para las siguientes horas en que comienza el curso. El resultado cuantitativo que refleja el número de aciertos del estudiante determinará por completo la asignación de su nivel.

Es evidente que este tipo de pruebas exige un gran compromiso de eficiencia y precisión en la corrección por parte de los profesores y administrativos que deben verificar y procesar una enorme cantidad de datos para realizar la agrupación más acertada y apropiada posible de un conjunto verdaderamente heterogéneo de estudiantes de español LE.

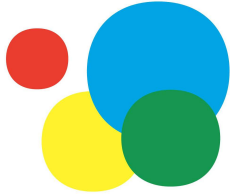


3. Criterios de elaboración. Características

Es igualmente necesario e importante que la prueba de nivel inicial esté correctamente estructurada y planteada. De lo contrario, un diseño inadecuado compromete los resultados finales falseándolos e impidiendo el valor y la vigencia de la prueba y, por tanto, de las agrupaciones de nivel que se hayan establecido.

Una prueba de nivel inicial eficaz debe ajustarse a las siguientes características que serán igualmente referencia de criterios para su diseño y elaboración:

- *Claridad.* Una prueba debe presentar sus enunciados de la forma más clara y sencilla posibles ya que debe, por una parte, evitarse la ambigüedad para que el alumno no dude en la posibilidad de responder con más de una respuesta y, por otra parte, evitar también incomprensión o malentendidos que no impidan realizar el ejercicio al alumno teniendo en cuenta que se trata de una prueba a la que se presentan estudiantes de todos los niveles.
- *Brevidad y precisión.* Al mismo tiempo, esta prueba de nivel no debe ser demasiado extensa ya que se trata de un ejercicio que realiza el alumno al comienzo de curso para orientar al profesor a determinar el nivel de lengua del estudiante. Es decir, que no es necesario proponer una prueba exhaustiva con una duración muy prolongada y que se realice en diferentes días como sucede con las pruebas finales, sino que basta con un ejercicio relativamente amplio en el mismo día de comienzo de curso y que permita realizar una estimación del nivel sin agotar al alumno.
- *Facilidad de corrección.* Tras la prueba, el equipo de profesores debe realizar la corrección de los ejercicios en un tiempo limitadísimo. Normalmente, este momento suele crear una situación bastante estresante ya que en menos de incluso, muchas veces, una hora, deben corregirse quizá más de 100 pruebas e igualmente quedar dispuestas la clasificación por niveles y las listas de los alumnos en cada grupo para que a su vuelta los estudiantes acudan al aula que les corresponda. Por eso, es fundamental que la estructuración de la prueba esté bien diseñada y elaborada para evitar *perder tiempo* en su corrección. Un procedimiento útil es el de utilizar hojas de respuesta aparte de la hoja de enunciados de los ejercicios y el uso de plantillas de corrección imprimidas en hojas transparentes que permite en un simple vistazo hacer el recuento de respuestas correctas y fallidas. Claro que esta fórmula no sirve para las respuestas de producción de texto escrito pero sí para todos aquellos ejercicios de respuesta cerrada.
- *Globalidad.* La prueba de nivel inicial debe abarcar diferentes campos de conocimientos y todas las destrezas, ya que de lo contrario, no podría hacerse una estimación completa sino parcial. Por tanto, el ejercicio debe comprender diferentes aspectos como: gramática, vocabulario, uso de la lengua, interacción, comprensión y expresión orales y escritas.
- *Progresión.* Si la organización es gradual, esto nos permite además detectar de manera más directa e inmediata el nivel exacto del alumno. Una prueba bien estructurada conforme a una progresión nivelada de las cuestiones planteadas permite al alumno contestar paulatinamente a las preguntas de tal forma que un estudiante de nivel avanzado será capaz de contestar a todas las cuestiones hasta el final del



examen mientras que un alumno intermedio parará de contestar hacia la mitad de la prueba y uno inicial hacia el comienzo. Esta organización exige una precisión absoluta en el diseño y selección de los conceptos y contenidos demandados en cada pregunta. Además, no se trata de una receta exacta ya que siempre será posible que un alumno cometa errores en ejercicios iniciales y, sin embargo, conteste correctamente en otros finales de nivel superior. Pero es seguro que un estudiante de nivel A1 no podrá resolver cuestiones correspondientes al nivel superior.

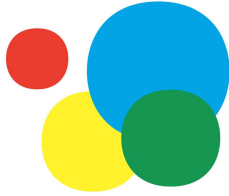
- *Adaptación al currículo.* Por supuesto, para la elaboración de la prueba de nivel inicial debemos tener en cuenta el currículo académico que nos aporta referencias concretas y clarificadoras para nuestro proyecto. En el caso de ELE contamos con el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Ambos textos presentan una clara y detallada clasificación de los contenidos y objetivos para cada uno de los seis niveles de lengua que se organizan del siguiente modo: Bloque A: Usuario básico (*acceso A1 y plataforma A2*); Bloque B: Usuario independiente (*umbral B1 y avanzado B2*); y, Bloque C: Usuario competente (*dominio operativo eficaz C1 y maestría C2*).

Las capacidades que los alumnos deben desarrollar en cada uno de dichos niveles, para las destrezas de *comprender* (auditiva y de lectura), *hablar* (interacción oral) y *escribir* (expresión escrita). Esta información es igualmente importante a la hora de plantear los ejercicios y seleccionar los textos en la prueba inicial de nivel. Citamos a continuación, una muestra del nivel A1:

Niveles	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.

4. Propuesta para ELE. Estructura y descripción

La prueba inicial de nivel que exponemos en este trabajo como ejemplo se estructura en cinco bloques: a) *gramática*; b) *semántica* (vocabulario); c) *pragmática* (uso de la lengua, situaciones y funciones lingüísticas); d) *comprensión y expresión escritas*; y, e) *conversación* (interacción/comprensión auditiva y producción oral).



Cada uno de los tres primeros bloques presenta un total de 12 preguntas que corresponden, de dos en dos, a los seis niveles de lengua. Están ordenadas progresivamente de manera que las dos primeras corresponden al nivel A1 y las dos últimas al nivel C2.

Respecto al bloque d) *comprensión y expresión escritas*, aparecen tres textos¹ donde el primero se ajusta al nivel inicial (A1/2), el segundo al nivel intermedio (B1/2) y el tercero al superior (C1/2). Cada uno de los textos presenta cuatro preguntas de comprensión también dispuestas de forma progresiva en la dificultad de comprensión y respuesta. A continuación, en este mismo apartado se pide al alumno que realice una prueba de producción escrita relacionada con el tema dado en el texto de lectura.

Por último, cuando el alumno entrega el examen, el profesor que lo recoge le hará una serie de preguntas de forma individual e igualmente ordenadas progresivamente en un tiempo limitado de entre 3 y 5 minutos. Las preguntas pueden ser del tipo: *¿cómo ha sido tu viaje para venir aquí?*; *¿cuál es tu primera impresión del lugar y la gente?*; *¿qué diferencias culturales encuentras entre tu país y este lugar?*, etc. En este momento, con una breve impresión, podrá hacerse una valoración global de la capacidad de interacción del alumno, su producción oral y su comprensión auditiva.

Esta prueba se realizará en un tiempo estipulado de 1h 30' para la parte escrita y 30' para la parte oral. Si contamos con una acogida de 100 alumnos, podemos organizarla de la siguiente manera, por ejemplo, para un curso intensivo que cuente con 4 horas diarias con un horario de clase de 9:30 h a 11:30 h y de 12 h a 14 h. con una pausa intermedia de 30' y una duración de entre una y tres semanas:

5. Propuesta para ELE. Modelo de prueba inicial de nivel

5.1. Hoja de enunciados

PRUEBA INICIAL² DE NIVEL DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (LE)
NO ESCRIBAS TUS RESPUESTAS
EN ESTA HOJA, POR FAVOR

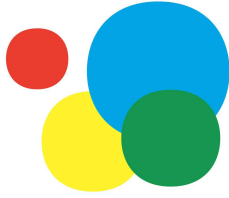
NOMBRE DEL CENTRO
DONDE SE REALIZA LA PRUEBA

LOGOTIPO
DEL CENTRO ACADÉMICO

Elige la respuesta correcta en cada caso. Dispones de 1 h y 30' para realizar la prueba.

¹ Debido a la limitación de espacio para la publicación de este artículo, se han suprimido los textos y preguntas correspondientes a la prueba de comprensión lectora. No obstante, se aporta una orientación de la tipología textual que podría incluirse.

² En este apartado, para respetar el límite de extensión para la publicación del artículo, incluimos un fragmento de cada una de las partes de la prueba.

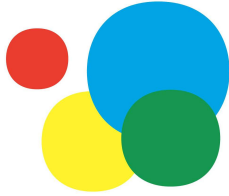


- a. ruedas b. vueltas c. neumáticas
3. **Mi ordenador _____ y mi teléfono _____ están sobre la mesa del salón.**
a. portátil/móvil b. celular/portable c. portable/móvil
4. **Es un asunto personal, no se lo digas a _____.**
a. nadie b. alguien c. persona
5. **Me _____ de los vecinos porque hacían mucho ruido.**
a. protesté b. quejé c. lamenté
6. **Estar a la _____ significa seguir la moda de actualidad.**
a. primera b. última c. final
7. **La _____ del ordenador es de 15 pulgadas, creo.**
a. escena b. pantalla c. ventana
8. **Dicen que el aire que respiramos hoy está cada vez más _____.**
a. contaminante b. contaminado c. contaminable
9. **Pusimos una _____ en el restaurante porque el servicio recibido fue impropio.**
a. multa b. propina c. reclamación
10. **Aquella entrevista me dejó un buen _____.** Creo que hicimos buenas migas.
a. sentido de corazón b. sentido del humor c. sabor de boca
11. **- ¿Bailasteis mucho ayer en la fiesta? – Hasta la _____.**
a. final b. hora c. saciedad
12. **El argumento de esa película era _____.** Abandonamos la sala en el intermedio.
a. fascinante b. incansable c. tedioso

BLOQUE C. PRAGMÁTICA: FUNCIÓN, SITUACIÓN Y USO DE LA LENGUA

En qué situaciones o con qué finalidad puedes usar las siguientes expresiones:

1. **¡Muchas felicidades!**
a. felicitar b. agradecer c. expresar alegría
2. **Vale, me parece bien.**
a. mostrar acuerdo b. expresar alegría c. valorar
3. **No me interesa. Gracias.**
a. mostrar rechazo b. expresar ironía c. agradecer
4. **Me parece fatal, la verdad.**
a. expresar desacuerdo b. expresar enfado c. decir la verdad
5. **Buenos días, me han comunicado que la facturación se realiza en esta ventanilla.**
a. cambiar de ventanilla b. presentarse en la ventanilla c. saludar
6. **¡Oye, esta película es un verdadero rollo!**
a. opinar b. quejarse c. criticar
7. **¡Mira, estoy hasta el gorro de su actitud! ¡Ya no puedo más!**



- a. expresar ironía b. mostrar hartazgo c. mostrar indignación
- 8. Metió la pata hasta el fondo al decir eso en alto y encima no se disculpó.**
- a. declarar una confusión b. criticar una actitud impropia c. chivarse de alguien
- 9. ¿Sabes qué? En esta calle un tipo nos quiso engatusar para robarnos la cartera. Increíble, ¿eh?**
- a. denunciar un robo b. criticar la sociedad c. contar una anécdota
- 10. No te enfurruñes, anda.**
- a. Solicitar comprensión b. solicitar acuerdo c. solicitar empatía
- 11. ¡Se han acabado las tonterías! ¿Te enteras?**
- a. declarar la verdad b. comprobar la comprensión c. imponer un límite
- 12. Noto que tu respuesta tiene implícito un cierto tono irónico y eso me molesta.**
- a. hacer una crítica b. declarar desacuerdo c. denunciar malestar

BLOQUE D. LECTURA: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN

Lee los siguientes tres textos y contesta a las preguntas de comprensión eligiendo una respuesta:

- A. Texto primero: texto expositivo o instructivo**
- B. Texto segundo: artículo de opinión**
- C. Texto tercero: texto científico-técnico**

5.2 Hoja de respuestas

PRUEBA INICIAL DE NIVEL DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (LE)

HOJA DE RESPUESTAS

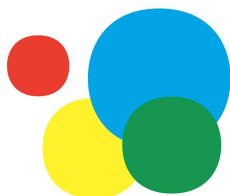
NOMBRE DEL CENTRO
DONDE SE REALIZA LA PRUEBA

LOGOTIPO
DEL CENTRO ACADÉMICO

DATOS DEL CANDIDATO

Completa en mayúsculas la siguiente información.

<p>NOMBRE: _____</p> <p>APELLIDO/S: _____</p> <p>Nº DE PASAPORTE: _____</p> <p>NACIONALIDAD: _____</p> <p>LENGUA MATERNA: _____</p> <p>NIVEL OFICIAL DE ESPAÑOL: A1 A2 B1 B2 C1 C2 (adjuntar <u>fotocopia del título</u> oficial que acredite el nivel)</p> <p>CORREO ELECTRÓNICO: _____</p> <p>TELÉFONO: _____</p>	<p>NIVEL ASIGNADO</p> <p>(a completar por el profesor)</p>
---	--



A. Elige la respuesta que mejor describe tu nivel actual de español:

0	No hablo ni entiendo nada. Nunca he estudiado español.
1	Estudié uno o dos años de español.
2	Tengo un nivel base pero necesito aprender gramática y no hablo ni escribo correctamente.
3	He estudiado mucha gramática, lectura y escritura pero hablar y escuchar es difícil todavía.
4	Puedo hablar, conversar, escribir y leer bien pero mi gramática es básica y me falta vocabulario.
5	Me comunico con gran fluidez pero necesito perfeccionar mi nivel de español.
6	Mi competencia lingüística y cultural en español es alta, como un nativo, pero deseo profundizar.

B. Sobre tu experiencia anterior...

1. ¿Cuántos años has estudiado el español? _____ ¿Dónde? _____
2. ¿Hace cuanto tiempo que no estudias español? _____
3. ¿Qué estancias, cuándo y dónde has realizado estancias en países de habla hispana? _

C. Marca con una X la casilla de tu respuesta:

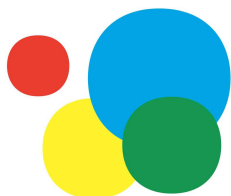
GRAMÁTICA			SEMÁNTICA			PRAGMÁTICA			LECTURA						
Nº	a.	b.	c.	Nº	a.	b.	c.	Nº	a.	b.	c.	Nº	a.	b.	c.
1				13				25				37			
2				14				26				38			
3				15				27				39			
4				16				28				40			
5				17				29				41			
6				18				30				42			
7				19				31				43			
8				20				32				44			
9				21				33				45			
10				22				34				46			
11				23				35				47			
12				24				36				48			

D. Prueba de expresión escrita:

TEXTO 1: Escribe un mensaje de móvil (SMS) a un amigo/a para comunicarle que finalmente hoy no irás a cenar con él/ella. No olvides dar una razón para excusarte. (50 palabras)

TEXTO 2: Escribe a la universidad para solicitar una plaza de español. Argumenta tus razones. (80 palabras)

TEXTO 3: Escribe una queja formal a la Compañía de Aguas de la Ciudad para reclamar el importe de una factura de la que no eres consumidor. (100 palabras)



Ya has terminado la parte escrita. Entrega tus respuestas al profesor y realiza la parte de expresión y producción orales. Se trata de una breve (2'-3') conversación espontánea con el profesor que recogerá tu examen. No olvides entregar la hoja de enunciados y también la fotocopia de tu título oficial de nivel. ¡Gracias!

6. Reflexiones finales

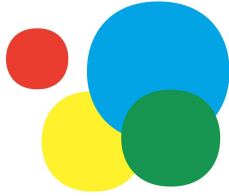
Con el siguiente trabajo, hemos elaborado y propuesto un modelo de prueba inicial de nivel de español como lengua extranjera que alcanza los siguientes logros:

- evitar ambigüedades y confusiones en los enunciados y el procedimiento de la prueba
- permitir al profesor realizar una estimación muy aproximada del nivel real del alumno
- valorar una amplia variedad de los aspectos y destrezas de la lengua española en el candidato

Finalmente, con ello, hemos pretendido sumar una nueva aportación didáctica a los continuos estudios e investigaciones sobre la enseñanza/aprendizaje del español LE (y L2) que ante todo resulte útil, rentable e interesante y que, por tanto, favorezca de manera beneficiosa al desarrollo de una metodología de ELE cada vez más profesional y perfeccionada.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J. Ch. (2005): *Diagnosing Language Proficiency: the Interface between Assessment and Learning*, London: Continuum International Publishing.
- ÁLVAREZ RAMOS, Rodrigo (2007): *Evaluación de diagnóstico para determinar el nivel de aprendizaje de lengua escrita y las matemáticas. Primero y segundo grado. Resultados prácticos y planteamiento de problemas*, [En línea] septiembre de 2007. www.ieia.com.mx/materialesreuniones/2aReunionRegional/4.EducacionPrimaria/4.2%20EvaluaciondelDiagnosticoparadeterminarelniveldeAprendizajedeLenguaEscritayMatematicas.1y2.pdf (20 de febrero de 2013)
- CASANOVA, M. A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Madrid: Instituto Cervantes [En línea] 2001. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (8 de marzo de 2013)
- CRUZ PIÑOL, M. (2004): «La evaluación en el aula de español como lengua extranjera. Recursos en Internet para la elaboración de actividades», Revista *Carabela*, nº 55, Madrid, pp. 143-156.
- DAVIS, Alan *et al.* (1999): *Studies in Language Testing. Dictionary of Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE ÍCETELE, J. M. y X. ROEGIERS (1995): *Metodología para la recogida de información*, Madrid: La Muralla.



ESCAMILLA, A. y E. LLANOS (1995): *La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula*, Zaragoza: Edelvives.

FUENSANTA PUIG (2008): *El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de las lengua y la evaluación en el aula*, Madrid: Monográficos MarcoELE, nº7.

GÓMEZ URREA, Amaya y Susana FERREAS NAVARRO (2010) *Prueba de evaluación inicial. Evaluación del nivel de español como L2* [En línea] Junio de 2010. <http://www.educa.madrid.org/web/sai.leganes> (22 de febrero de 2013).

INSTITUTO CERVANTES, (1997): *Diccionario de términos clave de ELE* [En línea]. <http://bit.ly/1iXH7sE>

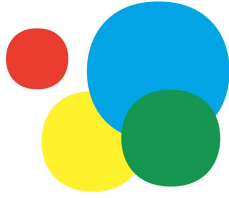
INSTITUTO CERVANTES, (2006): *Plan Curricular* [En línea]. <http://bit.ly/1bYS8Bf>.

MEDINA REVILLA, A., J. CARDONA ANDÚJAR, S. CASTILLO ARREDONDO, y C. DOMÍNGUEZ GARRIDO (1998): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*, Madrid: UNED.

ORTEGA, I., M^a José EGUZKIZA y Marta RUIZ DE GARIBAY (2004) *Orientación para la elaboración del plan de acogida del alumnado inmigrante* [En línea] 2004. <http://bit.ly/1evPxBM>

POPHAM, J.W. (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*, Madrid: Anaya.

ROSALES, Carlos (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid: Narcea.



ENSEÑAR EN ESTACIONES.

UNA PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

Eli-Marie Danbolt Drange

Universidad de Agder, Noruega

Asociación Noruega de Profesores de Español - FIAPE

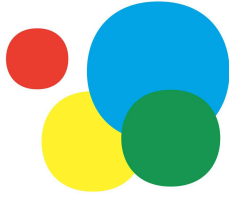
RESUMEN:

Esta comunicación describe cómo se puede organizar el aula de ELE en estaciones basadas en las cinco destrezas lingüísticas: Expresión escrita, producción oral, interacción oral, comprensión lectora y comprensión auditiva. El objetivo de esta organización es un mayor enfoque en cada una de las destrezas, y, además, la organización facilita incluir una variedad de elementos como materiales auténticos y diferentes herramientas TIC. Otros beneficios de este método son un énfasis en la interacción oral y el aprendizaje colaborativo. La comunicación describe detalladamente la organización de este método al igual que presenta propuestas de actividades que se pueden realizar en cada una de las estaciones. Finalmente se reflexiona acerca de la evaluación de las tareas y el proceso de aprendizaje.

1. Introducción

En esta comunicación voy a presentar una propuesta de organización del aula de ELE que he llamado “enseñar en estaciones”. La idea es organizar el aula en estaciones basadas en las cinco destrezas lingüísticas: Expresión escrita, producción oral, interacción oral, comprensión lectora y comprensión auditiva. El objetivo es un mayor enfoque en tareas específicas relacionadas con cada una de las destrezas, y especialmente asegurar una mayor atención en las destrezas orales. Además, una variación en las tareas puede influir positivamente en la motivación de los alumnos. Primero presentaré el fundamento de este método de enseñanza, después describiré detalladamente cómo se puede organizar el aula y presentaré propuestas concretas de ejercicios para cada estación. Al final reflexionaré acerca de la evaluación y el proceso de aprendizaje.

He trabajado con el tema de “enseñar en estaciones” por algún tiempo, y al preparar esta comunicación me di cuenta de que no he sido muy consecuente al tratar el tema. En algunas ocasiones he hablado de *enseñar en estaciones* y en otras he hablado de *aprender en estaciones*, que realmente se refieren a perspectivas diferentes. Al hablar de *enseñar* mantengo la perspectiva de la profesora, y el procedimiento se puede tratar como un método de enseñanza: un método para organizar el aula. En cambio, cuando se habla de *aprender*, la perspectiva es del alumno y de cómo el alumno aprende. El ideal en una situación de enseñanza, es que las dos perspectivas se funden y así el método de enseñanza de la profesora se convierta en un espacio de aprendizaje para el alumno. Principalmente trataré el tema desde la perspectiva de la profesora como un método de enseñanza, pero al final de la comunicación también reflexionaré sobre el proceso de aprendizaje en el alumno.



No pretendo presentar este método como algo muy innovador, porque sé que es común organizar la clase de diferentes maneras para lograr una variación en la enseñanza. Mi objetivo es sistematizar la organización de las estaciones y asegurar un mayor enfoque en tareas específicas relacionadas con cada una de las destrezas lingüísticas. Los principios de organización son adaptables a cualquier nivel, y, además, permite incluir una mayor variedad de elementos – de los que siempre queremos incluir pero que no nos da tiempo – como por ejemplo material auténtico y uso de diferentes herramientas TIC, al igual que posibilita un mayor énfasis en la interacción oral en la clase.

Fundamentalmente, el método nos permite mantener el enfoque en las destrezas lingüísticas. Además, la organización nos posibilita diferenciar las tareas de una manera sencilla dejando unas tareas más difíciles a los que están muy avanzados y unas tareas más fáciles para los que necesitan más apoyo. Finalmente se puede incluir una autoevaluación sistemática en las estaciones, que abre un espacio para que el alumno trabaje con autonomía, valorando su dominio de las destrezas.

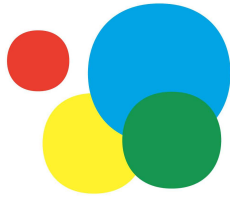
2. La organización de las estaciones

El fundamento de la organización de las estaciones son las cinco destrezas lingüísticas. Además se sugiere una actividad adicional que puede ser una actividad que invita a la colaboración. Los elementos más importantes en la organización se pueden apreciar en la tabla a continuación:

Alumnos por grupo:	4
Tiempo por estación:	12-15 minutos
Contenido:	Practicar las destrezas
Organización:	Hoja de ruta
	Instrucciones por estación
Meta:	Resultado valorable

Tabla 1. Organización de las estaciones

La ventaja de distribuir a los alumnos en grupos de cuatro, es que en algunas tareas pueden trabajar en parejas, mientras que en otras pueden trabajar todos juntos. En lo que se refiere al tiempo, de 12-15 minutos es un espacio de tiempo ideal. Sin embargo, lo importante es adecuar las tareas al tiempo disponible. Uno podría entonces hacer estaciones de más o menos tiempo, siempre y cuando las tareas se puedan resolver en el tiempo destinado para ello. Si uno quiere realizar las estaciones en una hora de clase, es decir en 45 minutos, se puede dedicar menos tiempo para cada estación, o se puede realizar la mitad de las estaciones en una clase y la otra mitad en la clase siguiente. Es importante trabajar con un reloj que suene cuando se haya cumplido el tiempo de trabajo en la estación, para que la profesora no tenga que poner atención en mantener el tiempo. Al sonar el reloj, todos los alumnos tienen que cambiar de estación y ponerse a trabajar con las tareas en la nueva estación. Si uno trabaja con una hoja de ruta, en la cabecera de la hoja se puede anotar los números de cada estación y la destreza con la que se trabaja. De esta manera los alumnos pueden marcar con una cruz cada estación que hayan completado:



1	2	3	4	5	6
ESCRIBIR	PRODUCCIÓN ORAL	INTERACCIÓN ORAL	LEER	ESCUCHAR	ACTIVIDAD



Figura 1. Ejemplo de cabecera de la hoja de ruta

En la Figura 1 también se aprecia que la Estación 1 se tiene que completar antes de la Estación 2, así en la hoja de ruta es posible marcar si hay que seguir las estaciones en un orden específico. En el anexo se puede ver un ejemplo de una hoja de ruta completa. También es posible trabajar con las indicaciones en cada estación.

Como antes he mencionado, las estaciones se organizarán a partir de las destrezas. Para un inventario de diferentes géneros discursivos de transmisión escrita u oral que pueden servir como base para el desarrollo de tareas dentro de cada destreza, se puede consultar el inventario del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 1997-2013). A continuación presentaré ejemplos de ejercicios que se pueden incluir en las estaciones de cada una de las destrezas.

2.1 Escribir

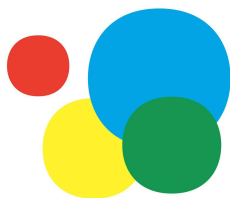
La expresión escrita es una de las destrezas que tradicionalmente ha ocupado un lugar importante en la enseñanza de ELE, y es una destreza que incluye tanto competencia gramatical como competencia en diferentes géneros discursivos. Las tareas de las estaciones pueden basarse en un género discursivo específico, como los ejemplos a continuación, o se pueden dirigir hacia el desarrollo de estrategias usadas para escribir un texto.

Ejemplos de géneros discursivos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (ibid):

- Formularios (datos personales) (A1)
- Postales y mensajes electrónicos, breves y sencillos (A1)
- Diarios breves y pautados (A2)
- Notas y mensajes muy breves y sencillos sobre áreas de necesidad inmediata (A2)
- Cartas formales sencillas (B1)
- Informes breves en formato convencional estándar sobre temas de interés personal (B1)

Propuestas de tareas son:

- rellenar formularios
- diferentes listas (de compras, de ingredientes para una receta, de objetos que se necesita llevar para unas vacaciones en un lugar específico, etc.)
- anuncios breves



- describir una imagen
- escribir un poema
- escribir un microrelato

Al trabajar con estrategias para aprender a escribir textos complejos, se puede dedicar una sesión a hacer un mapa mental sobre el tema del que se va a escribir, la siguiente sesión se puede usar para la disposición, la siguiente para la introducción y así sucesivamente se divide una tarea compleja en varias tareas pequeñas.

La expresión escrita es la transmisión dominante de contenido en Internet también, y en la estación de expresión escrita se puede explotar diferentes géneros discursivos digitales como escribir un “tuit”, una entrada en *Facebook*, un blog o un wiki. Otros géneros discursivos se pueden explotar con la ayuda de herramientas TIC, como muestra la tabla a continuación:

Un poster	http://www.glogster.com/
Un cómic	http://stripgenerator.com/ ; http://goanimate.com/
Un libro electrónico	http://www.pimpampum.net/bookr/
Un tablero de anuncios	http://padlet.com
Un documento de texto compartido	Google Drive: https://drive.google.com/

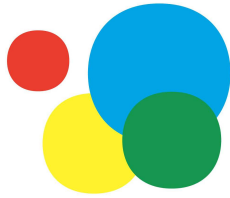
Tabla 2. Herramientas TIC en línea para explotar géneros discursivos escritos.

2.2 Producción e interacción oral

Una de las ventajas de organizar la clase en estaciones, es que la profesora puede participar en una estación y practicar la expresión oral directamente con cada grupo de alumnos. De esta manera conocerá la competencia oral de cada alumno y podrá corregirlo y aconsejarlo directamente. Los géneros de transmisión oral son principalmente conversaciones cara-a-cara informales o informales, o conversaciones transaccionales. En las estaciones se pueden desarrollar diferentes tipos de transacciones a través de juegos de rol, además de conversaciones formales o informales de todo tipo. Estas conversaciones se pueden grabar usando un teléfono inteligente, pero también se pueden grabar con diferentes programas en línea. Cuando los alumnos se graban, se esfuerzan un poco más que cuando solamente tienen que hablar en parejas, y también se pueden escuchar y volver a grabar. Así pueden aprender a evaluar su competencia oral con más exactitud. La oralidad también se puede trabajar por medio de presentaciones orales sin interacción.

Un audio	Audacity: http://audacity.sourceforge.net/
Una grabación de la pantalla con audio	Jing: http://www.techsmith.com/jing.html
Una presentación oral con un PowerPoint	Brainshark: http://www.brainshark.com/
Un video con audio	Mailvu: http://mailvu.com/

Tabla 3. Herramientas TIC en línea para explotar la oralidad.



Propuestas de tareas son:

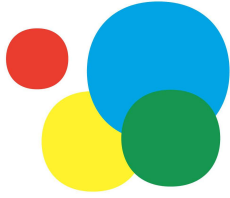
- describir una imagen
- describir a un compañero
- presentar un tema, por ejemplo un lugar de interés turístico en tu ciudad
- presentar opiniones sobre un tema de actualidad
- reflexionar acerca de un tema, por ejemplo algo difícil en el proceso de aprendizaje
- juegos de rol con conversaciones transaccionales

Para hablar de un tema de actualidad o un tema relacionado con la cultura meta, se puede usar imágenes de obras de pintores famosos, de lugares típicos del país de la lengua meta o imágenes con una carga cultural. Además se puede buscar imágenes que muestran una actualidad, y así se puede hablar de las noticias del momento. En las páginas web de distribuidores de noticias se puede encontrar colecciones de fotos, como por ejemplo la mediateca de Radio y Televisión Española en <http://www.rtve.es/mediateca/fotos/>.

También se pueden crear juegos que incluyen situaciones que requieren conversaciones cara-a-cara, como en el próximo ejemplo que es una tabla para jugar el juego tradicional *Tres en raya*:

<p>Saludar Encuentras a un amigo en la calle: ¿Qué dices?</p>	<p>Habla de tus planes para las próximas vacaciones: En las vacaciones de voy a</p>	<p>Pedir Estás en un restaurante en Madrid. Pide el menú del día y haz un pedido.</p>
<p>Describe el cuadro</p>	<p>Invitar por teléfono Llama a un amigo para invitarlo al cine. Tienes que interpretar la conversación con tu compañero de juego.</p>	<p>Despedirse Tienes que terminar una conversación. ¿Qué dices?</p>
<p>Reservar Vas de vacaciones a España. Reserva una habitación en Granada.</p>	<p>Cita a ciegas Encuentras a una persona en una cita a ciegas. Preséntate.</p>	<p>Cuenta lo que hiciste ayer Ayer..... (estuve, fui, estudié..)</p>

Figura 2. Ejemplo de Tres en raya con situaciones cotidianas.



2.3 Leer

La comprensión lectora en la clase de ELE se relaciona principalmente con leer el manual del curso. La desventaja de solo usar el manual, es que los textos frecuentemente son contruidos para funcionar con cierto tipo de vocabulario y unas construcciones gramaticales específicas. Al trabajar con textos auténticos el aprendiz de ELE podrá familiarizarse con construcciones gramaticales complejas y con vocabulario nuevo y así desarrollar la comprensión lectora. Las estaciones son muy adecuadas para trabajar con tareas concretas y limitadas. Así se puede trabajar con una tarea sencilla basada en un texto complejo. Si se adapta la tarea, se puede trabajar con textos auténticos en todos los niveles de aprendizaje. Un alumno principiante podrá buscar el tema de un texto aunque no tenga conocimientos suficientes para leer y comprender la totalidad del texto. Lo importante es la exposición a textos auténticos, para familiarizarse con todo tipo de construcciones gramaticales y vocabulario que existe en la lengua meta.

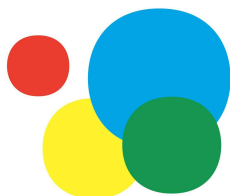
Alrededor nuestro encontramos una infinidad de textos breves que también pueden servir de apoyo para aumentar la comprensión lectora: notificaciones sobre el alquiler de pisos, carteles y folletos, publicidad con imágenes y precios, además las páginas web de tiendas como Zara, IKEA, El Corte Inglés y diferentes cadenas de supermercado como Eroski y Carrefour son un tesoro para trabajar el vocabulario. También se pueden encontrar textos auténticos en las páginas web de entidades estatales como la Dirección General de Tráfico y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Las campañas publicitarias de estas instituciones pueden ser muy aptas tanto para ejercicios de comprensión lectora como para expresar opiniones y sentimientos en las estaciones dedicadas a la interacción oral. Además, frecuentemente hay material tanto escrito como campañas orales, de manera que sirve tanto para trabajar la comprensión lectora como la comprensión auditiva. Al usar escritos y carteles de la calle, es probable que los textos tengan algún error gramatical o de ortografía, lo cual podrá servir como un punto de partida para la discusión.

Entre los géneros discursivos para la comprensión lectora el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* propone:

- Hojas y folletos con información turística (A1)
- Horarios de establecimientos y transporte público (A1)
- Etiquetas de productos y embalajes (A2)
- Listas de precios y productos (A2)
- Tiras cómicas sencillas sobre temas conocidos (B1)

Las tareas relacionadas con la comprensión lectora se dirigen principalmente a desarrollar estrategias de lectura, así las propuestas de tarea incluyen una variedad de estrategias:

- contestar unas preguntas sobre el texto
- considerar algunas propuestas sobre el contenido (verdadero o falso)



- escribir un resumen del texto
- contar en la lengua de origen sobre el tema del texto
- escribir palabras claves

2.4 Escuchar

La comprensión auditiva es quizás una de las destrezas que menos se trabaja en el aula de ELE, al menos en relación con audios auténticos. Los ejercicios de audio que se usan con los manuales suelen ser adaptados de alguna manera así que los estudiantes no llegan a familiarizarse con el habla auténtico. Un estudiante de ELE que viaja al país de la lengua meta frecuentemente se encuentra en una situación donde no comprende la lengua auténtica porque no está acostumbrado a escuchar la lengua tal como suena en su contexto natural. Trabajar con la comprensión auditiva en las estaciones permite a la profesora usar audios adaptando las tareas y al trabajar en pequeños grupos o individualmente con el audio, el alumno tiene más libertad para detener y repetir el audio cuantas veces quiera. La profesora también puede crear sus propios audios para usarlos en clase, puede ser para la introducción o explicación de un tema o para la recopilación o repetición después. Como mencionado en el apartado de la lectura, existen audios de campañas publicitarias que pueden funcionar como buenos ejemplos de audios auténticos.

Géneros	Direcciones de páginas web
Noticias adaptadas	http://www.edutickers.com/newsTicker.php?lang=Spanish
Radio y televisión española	http://www.rtve.es/
Campañas publicitarias	http://www.dgt.es/was6/portal/contenidos/visor_multimedia/#app=7f51&c92c-selectedIndex=0
En sintonía con el español	http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/default.htm

Tabla 4. Páginas web con material en línea para explotar la comprensión auditiva.

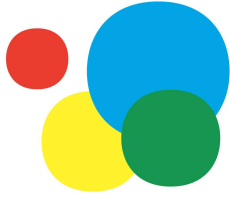
Las tareas usadas para desarrollar la comprensión lectora también se pueden usar para la comprensión auditiva, (cf. Apartado 2.3. Las herramientas TIC para explotar la oralidad se pueden usar para crear audios (cf. Tabla 3).

2.5 Actividad

Es aconsejable incluir una estación con una actividad adicional tanto para los estudiantes que terminan rápido con una tarea en una de las otras estaciones como para dejar espacio a tareas que combinan varias destrezas. En esta estación se puede trabajar con una herramienta TIC, se puede crear actividades más activas o jugar algún juego para incentivar el aprendizaje colaborativo.

Juegos de mesa	<i>Scrabble</i>
Puzles en papel	Creador de puzles: http://www.discoveryeducation.com/free-puzzlemaker/?CFID=99131&CFTOKEN=68122841
Puzles en línea	http://quizlet.com/
Ordenar recortes de palabras, textos, diálogos	Recortar palabras, verbos y pronombres, textos, diálogos

Tabla 5. Propuestas de actividades adicionales.



3. Evaluación

Las tareas en las estaciones son diseñadas y organizadas por el profesor, pero requieren la participación activa de los alumnos. Los alumnos trabajarán individualmente, en parejas y en grupos, dependiendo de las tareas que se les presente, y en la ejecución de las mismas tienen que mostrar cierta autonomía. De esta manera la enseñanza en estaciones fomentará el aprendizaje autónomo, pero para lograr esto, es necesario incluir elementos de evaluación en las tareas de las estaciones. Las tareas de las estaciones deben tener un resultado concreto que pueda ser evaluado, o bien por el mismo alumno, por un compañero o por el profesor. El objetivo de tal evaluación es medir la competencia de cada alumno, si ha logrado el objetivo de las tareas, y también ayudar a que los alumnos sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje (c.f. Marco Común Europeo de Referencia, cap. 6).

4. Discusión y reflexión

La ventaja de enseñar en estaciones es poder tener un enfoque sistemático en el trabajo con las cinco destrezas lingüísticas. Además este método hace posible trabajar con los alumnos en pequeños grupos, lo cual facilita el seguimiento a cada uno especialmente en cuanto a las destrezas orales. En lo que se refiere a la organización en estaciones con tareas específicas es más fácil incorporar materiales auténticos tanto orales como escritos.

Cuando se trata de asegurar que el método de enseñanza resulte en aprendizaje por parte de los alumnos, esta organización de las tareas también posibilita trabajar con estrategias de aprendizaje ya que una tarea compleja se puede dividir en pequeñas tareas. En cada estación resulta también más fácil adecuar las tareas al nivel de competencia del alumno, para que cada alumno tenga tareas con el grado de dificultad que necesita para desarrollarse. La variación en las tareas también ayuda a que uno pueda satisfacer los gustos de todos los alumnos, ya que habrá alumnos que prefieren un tipo de tareas mientras otros tienen otras preferencias. El método también permite la inclusión de evaluación tanto del propio trabajo como evaluación por parte de los compañeros, y así fomenta el aprendizaje autónomo.

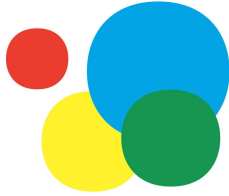
BIBLIOGRAFÍA

INSTITUTO CERVANTES (1997-2013) *Plan curricular del Instituto Cervantes* [en línea]

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm (19.10.2013)

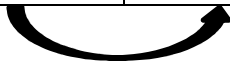
CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) [en línea]

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm (19.10.2013)



ANEXO: PROPUESTA DE HOJA DE RUTA PARA UN CIRCUITO DE ESTACIONES

1	2	3	4	5	6
ESCRIBIR	PRODUCCIÓN ORAL	INTERACCIÓN ORAL	LEER	ESCUCHAR	ACTIVIDAD



1: ESCRIBIR

Lee el poema a continuación:

NIÑOS DE SOMALIA

Yo como

Tú comes

Él come

Nosotros comemos

Vosotros coméis

¡Ellos no!

(De Gloria Fuertes: *Mujer de verso en pecho*, Madrid: Cátedra, 1996).

A: Escribe un poema similar con un verbo reflexivo (levantarse, lavarse, ducharse, maquillarse, etc.). Inventa un título a tu poema.

Yo me levanto

Tú te

Él se

Ella se

Nosotros nos

Vosotros os

Ellos se

B: Escribe un poema similar, pero añade más información:

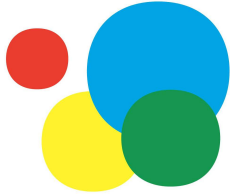
Ejemplo: Yo me lavo todos los días

Tú te lavas a las ocho

Él se

2: PRODUCCIÓN ORAL

Recita el poema que has escrito en la estación 1. Graba la recitación en tu teléfono y escúchala después. Puedes probar varias veces si no estás conforme. Se elegirá a uno o dos para recitar el poema en voz alta al final de la clase.



3: INTERACCIÓN ORAL

¿Qué haces por la mañana?

Trabaja con tu compañero y pregúntale qué hace por la mañana. Podéis usar las imágenes como apoyo. Graba la conversación en tu teléfono y escúchala después.



levantarse



ducharse



lavarse las manos



peinarse



comer / desayunar



ir a la escuela

(Imágenes de colourbox.dk)

Posibles preguntas:

A: ¿A qué hora?

B: A las.....

A: ¿Qué haces primero?

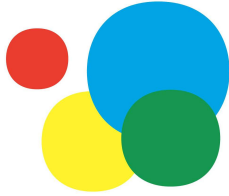
B: Primero después.....

A: ¿Qué desayunas?

B: Desayuno.....

4: LEER

Lee el programa matinal de televisión en España y contesta a las preguntas.



El español global

III Congreso Internacional del Español en Castilla y León

Salamanca (España) 26, 27 y 28 de junio de 2013

tve1	tve2	Antena 3	cuatro	5	6	CANAL+1
TVE 1	TVE 2	Antena 3	Cuatro	Telecinco	La Sexta	Canal+
MAÑANA						
<p>06:00 Noticias 24 horas Información</p> <p>06:30 Telediario matinal Información</p> <p>09:00 Los desayunos de TVE Información</p> <p>10:15 La mañana de La 1 Entretenimiento</p>	<p>06:00 Es Música Música</p> <p>06:30 Documental: That's English Cultural</p> <p>07:00 Documental Documentales</p> <p>07:55 Biodiario Cultural</p> <p>08:00 Documental: Documental Documentales</p> <p>08:55 Biodiario Cultural</p> <p>09:00 El escarabajo verde Documentales</p> <p>09:30 Aquí hay trabajo Entretenimiento</p> <p>10:00 La aventura del saber Cultural</p>	<p>06:00 Minutos musicales Música</p> <p>06:15 Las noticias de la mañana Información</p> <p>06:55 Espejo público Información</p> <p>12:00 Karlos Arguiñano en tu Cocina Ocio y Aficiones</p> <p>12:30 La ruleta de la suerte Entretenimiento</p>	<p>06:30 Cuatro</p> <p>07:00 El zapping de Surfetos Entretenimiento</p> <p>08:45 Lo sabe, no lo sabe Entretenimiento</p> <p>09:45 Caso abierto: Apagón Series</p> <p>10:30 Caso abierto: Chacales Series</p> <p>11:30 Caso abierto: Agente herido Series</p> <p>12:30 Las mañanas de Cuatro Entretenimiento</p>	<p>06:00 TELECINCO</p> <p>06:30 Información</p> <p>08:55 El programa de Ana Rosa Entretenimiento</p> <p>12:45 Mujeres y hombres y viceversa Entretenimiento</p>	<p>06:00 La Sexta en concierto Música</p> <p>07:45 Al rojo vivo Información</p> <p>09:30 Crímenes imperfectos Documentales</p> <p>09:50 Crímenes imperfectos Documentales</p> <p>10:10 Crímenes imperfectos Documentales</p> <p>10:30 Crímenes imperfectos: ricos y famosos: Episodio 22 Documentales</p> <p>11:30 Informe criminal Documentales</p> <p>12:30 Al rojo vivo Información</p>	<p>06:08 Canal+ Propone: Sem. 25 Febrero Entretenimiento</p> <p>06:10 Cine: Super 8 Cine</p> <p>08:00 Serie: Juego de tronos: Los dioses antiguos y nuevos Series</p> <p>08:55 Piezas: La fábrica Cortometraje</p> <p>09:15 Cine: La voz dormida Cine</p> <p>11:20 Dok: Marley Documentales</p> <p>13:45 Ilustres ignorantes: Episodio 12 Entretenimiento</p>

- ¿Cómo se llaman los canales de televisión en España? Menciona un mínimo 4 canales.

- ¿Puedes encontrar un programa que trate de comida?

- Escribe mínimo un programa relacionado con noticias:

- Escribe mínimo un programa relacionado con cultura:

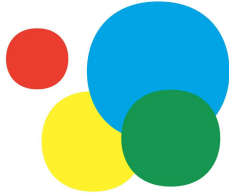
- ¿Qué programa quieres ver?

5: ESCUCHAR

Escucha la presentación de los verbos reflexivos. Toma notas.

6: ACTIVIDAD: CONSTRUIR ORACIONES

Arma oraciones con los verbos reflexivos. Escribe las oraciones que has armado.



LA MORFOLOGÍA LÉXICA EN ELE

Lucía Domínguez Gabiña

Centro de idiomas de la Universidad de León

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objeto analizar la presencia de la morfología léxica en la didáctica de español como lengua extranjera. Para ello, en un primer lugar analizaremos el componente morfológico-léxico tanto del *Marco común europeo de referencia* y del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, como de diferentes manuales generales de enseñanza de español como lengua extranjera. A continuación, mostraremos los resultados del análisis con el fin de reflexionar sobre la presencia y el tratamiento de la formación de palabras en la didáctica de español. En tercer lugar presentaremos unas pautas de actuación y una propuesta didáctica que pretende ser un reflejo de cómo debe enfocarse la enseñanza de la morfología léxica en el aula.

1. Introducción

El principal objetivo que persigue este trabajo es analizar cuál es el tratamiento que se da a la morfología léxica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera¹. El interés por realizar este trabajo nace de la percepción de que la morfología léxica no recibe la atención requerida en el ámbito de ELE. Es decir, los mecanismos de formación de palabras disponibles en nuestra lengua no están tan explotados en ELE como debieran, sobre todo, si lo comparamos con la atención que reciben otras disciplinas clásicas de la lingüística como la semántica, la sintaxis o la morfología flexiva.

En la realización de este trabajo, nos centraremos fundamentalmente en tres pasos que nos permitirán arrojar luz sobre la siguiente cuestión: ¿Cuál es el lugar de la morfología léxica en ELE?

En primer lugar, pasaremos a realizar un análisis documental de mayor a menor nivel de concreción, empezaremos por el *Marco común europeo de referencia*² a continuación, examinaremos el *Plan curricular del Instituto Cervantes*³ y por último analizaremos qué hay de morfología léxica y cuál es el enfoque que predomina en una serie de manuales de nivel B2 de la enseñanza de ELE. Haremos este análisis con el objetivo de responder a una de nuestras preguntas de partida: ¿en qué medida y de qué forma se trabaja la morfología léxica en ELE? El segundo paso será exponer y explicar de un modo crítico los resultados de este análisis.

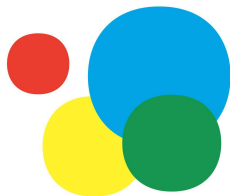
En tercer lugar presentaremos una serie de actividades y de pautas de actuación para poder llevar al aula de un modo más eficaz las reglas de formación de palabras⁴. En esta propuesta didáctica, intentaremos implementar los aspectos más relevantes presentados en el marco teórico y subsanar las carencias, si las hubiera, observadas en los manuales analizados.

¹ En adelante ELE.

² En adelante MCER.

³ En adelante PCIC.

⁴ En adelante RRFPP.



2. La morfología. Generalidades

Podemos definir la morfología como la disciplina lingüística que se ocupa del estudio de la estructura interna de la palabra.

Es necesario recordar que la morfología se divide en dos grandes bloques:

1. Morfología flexiva: se ocupa de las variaciones de una misma palabra *niño, niña, niños, niñas*. Las variantes de este tipo se denominan morfemas flexivos y aportan información gramatical de diferentes tipos: género: *alt-o/-a*, número: *mesa/-s*, persona: *estudi-o/-as*, etc.
2. Morfología léxica: se ocupa de la formación de nuevos temas *amarillo, amarillento, amarillear*, etc., del análisis de los temas complejos de palabras ya existentes *cantamañanas* y de la formación de nuevos temas que están en la base de la formación de nuevas palabras. De hecho, esta parte de la morfología también se conoce como “formación de palabras”. El español, en concreto, opera fundamentalmente con tres procesos para la creación de palabras: la derivación, la parasíntesis y la composición⁵.

2.1 La morfología en las gramáticas de ELE

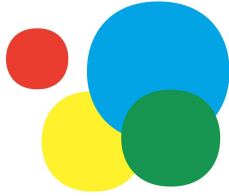
Lo primero que llama nuestra atención es que aunque tradicionalmente la morfología se ha considerado como una parte de la gramática, podemos comprobar que es desolador buscar referencias a los mecanismos de formación de palabras en las gramáticas de ELE, basta con echar un vistazo a sus índices para llegar a la conclusión de que es un componente totalmente olvidado. Podemos afirmar que la columna vertebral de estos libros y lo que estructura el índice de contenidos es la flexión del verbo, es decir, en las gramáticas de ELE predomina la morfología flexiva, lo que constata la desigualdad de atención en ELE hacia cada bloque de la morfología.

3. Corpus de análisis

Para analizar el tratamiento de la morfología léxica en ELE hemos decidido llevar a cabo un análisis documental de mayor a menor grado de concreción, nuestro análisis parte del MCER, después bajaremos un nivel de concreción y analizaremos qué dice el PCIC sobre formación de palabras, por último, analizaremos 5 manuales generales de ELE. Con el objetivo de hacer la selección de manuales lo más significativa y lo más representativa posible, hemos seguido una combinación de los siguientes criterios:

- *Nivel*: hemos seleccionado el nivel B2 porque es el mínimo que se exige para acceder a universidades de Castilla y León, región en la que desarrollamos nuestra labor docente.
- *Editorial*: en la medida de lo posible, hemos buscado la variedad en las editoriales para ofrecer un panorama más amplio sobre los distintos enfoques y modos de trabajar.
- *Conocimiento y uso*: hemos primado aquellos manuales que más se usan en nuestro centro de trabajo, porque partíamos de un conocimiento más profundo de ellos.

⁵ Somos conscientes del resto de los mecanismos que existen en español para la formación de palabras: acortamientos, acrónimos, siglas, etc. pero en este apartado, estamos ofreciendo tan solo una visión general, de ahí que no nos detengamos a explicar todos los procesos de formación de palabras.



- *Fecha de publicación:* ya que las dos grandes obras de referencia para la enseñanza de lenguas en general y para el español en particular son el MCER y el PCIC, hemos decidido los manuales en función de estas dos obras, para comprobar si implementan en sus páginas las directrices que ofrecen las dos grandes obras de referencia en ELE.
- Un manual publicado antes del MCER (2001)
 - Un manual publicado antes del PCIC (2005)
 - Tres manuales posteriores a la publicación del PCIC (2005)

Al combinar estos criterios los manuales seleccionados han sido los siguientes⁶:

1. *Abanico (B1-B2)* Editorial Difusión, 1995.
2. *Prisma Avanza (B2)* Editorial Edinumen, 2003.
3. *Aula 5(B2)* Editorial Difusión, 2007.
4. *Destino Erasmus 2 (B1-B2)* Editorial SGEL, 2008.
5. *Hablamos español (B2)* Editorial Everest, 2010.

4. Análisis de materiales

4.1 Resultados

4.1.1 MCER y PCIC

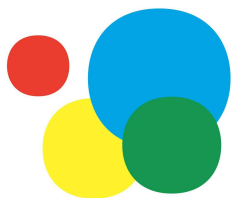
Empezaremos a exponer los resultados de nuestro análisis por el MCER, al rastrear en este documento las referencias que se hacen a la morfología léxica, comprobamos que tan solo en una página⁷ al referirse a la competencia gramatical se hace alusión, de manera muy general, a los procesos de formación de palabras. A. Mellado Prado y B. Camus Bergareche, al hablar de la carencia existente de morfología léxica en el MCER, afirman que esta publicación “[...] no establece niveles de referencia ni escalas específicas para medir su dominio [...]” (2009:121).

Si resultan insuficientes las alusiones que se hacen a la morfología léxica en el MCER, al revisar el PCIC, los resultados obtenidos son aún más desoladores. Las cuestiones referidas a morfología léxica en esta publicación las podemos resumir en tres grupos y se limitan a:

1. Terminaciones de sustantivos y adjetivos asociadas al género (las palabras que terminan en “-ción” son femeninas, por ejemplo).
2. Adverbios terminados en “-mente.”
3. Diminutivos que nos permiten expresar determinadas funciones o llevar a cabo estrategias (por ejemplo el uso del diminutivo como atenuador).

⁶ El orden de aparición de los manuales obedece a criterios cronológicos.

⁷ Se trata de la página 109 en la edición impresa, en la edición disponible en la página web del Instituto Cervantes lo podemos encontrar a partir de la página 111.



4.1.2 Manuales

Quizá resulta más esperanzador, aunque todavía muy insuficiente, lo que hemos encontrado al revisar los manuales seleccionados. En mayor o menor medida hemos encontrado actividades y explicaciones sobre morfología léxica en todos los manuales (muy limitadas en *Prisma* dónde hay referencias a la formación de palabras tan solo en dos ocasiones) Como dato negativo, cabe destacar que ninguno de los manuales ha dedicado ninguna explicación o actividad ni a las palabras parasintéticas ni a las palabras compuestas. Respecto a las palabras compuestas podemos exceptuar *Aula 5* en donde aparecen dos palabras compuestas “rompecorazones” y “caradura” en una actividad⁸.

Además, a pesar de que el inventario de prefijos y sufijos es bastante amplio, llama la atención el hecho de que varios manuales coincidan en los sufijos y prefijos que trabajan. En la siguiente tabla recogemos aquellos que se tratan en más de un manual:

	ABANICO	PRISMA	AULA 5	DESTINO ERASMUS 2	HABLAMOS ESPAÑOL
Prefijos apreciativos: “re-”, “super-” “requete-” ⁹		X			X
Sufijos que expresan cualidad: “-eza”, “-ería”, “-or”, “-ura” “-dad”...	X		X	X	
Sufijos que expresan acción: “-ción”, “-m(i)ento”, ...			X	X	X

Tabla 1: Prefijos y sufijos presentes en más de un manual.

En cuanto a las actividades, lamentablemente solo encontramos para practicar la derivación sufijal y predominan aquellas en las que se le pide al alumno que derive de la palabra primitiva. Normalmente, en este tipo de actividades se presenta una serie de palabras totalmente descontextualizadas en un cuadro o lista y los alumnos deben escribir el derivado. Estos ejercicios resultan bastante complicados cuando, ni siquiera, se les da a los alumnos una lista con los sufijos que pueden usar. Además, se les pide a los estudiantes que lo hagan sin que en el libro aparezca ninguna explicación o regla. Así, encontramos muestras de este tipo de actividades en cuatro de los manuales analizados: *Abanico*, *Aula 5*, *Destino Erasmus* y *Hablamos español*; un ejemplo de actividad típica para trabajar la derivación es la siguiente:

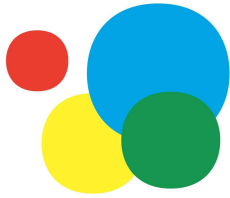
A. Crea el sustantivo derivado de los verbos que se ofrecen:

1. **Acceder:** _____
2. **Invitar:** _____
3. **Defender:** _____
4. **Estudiar:** _____
5. **Preocuparse:** _____
6. **Conocer:** _____
7. **Invertir:** _____
8. **Cumplir:** _____

Figura 1: actividad típica sobre derivación que hay en los manuales de ELE, ejemplo tomado de *Destino Erasmus*, página 192.

⁸ Aula 5, página 63 actividad 6B y 6C.

⁹ En los dos manuales que aparecen los prefijos “re-”, “super-” “requete-”, estos se utilizan para explicar el grado del adjetivo en un cuadro gramatical, pero ambos carecen de actividades para poder practicarlos.



Como se puede observar después de algunos comentarios generales sobre los distintos manuales, podemos concluir que el tratamiento es bastante limitado y homogéneo. Pasamos ahora a comentar brevemente las peculiaridades de cada manual:

Abanico: cabe destacar que este manual solo trabaja la morfología léxica de los sustantivos deadjetivales que expresan cualidad y que no incluye ninguna explicación sobre el uso de estos prefijos. Como dato positivo ha de apuntarse que este manual integra perfectamente las actividades de formación de palabras con el resto de la unidad.

Prisma: sin duda en lo que se refiere a morfología léxica este es el manual más pobre, solo encontramos dos referencias aisladas a estas cuestiones. Además, no hay actividades dedicadas únicamente a formación de palabras. Se podría decir que la formación de palabras en este manual no existe.

Aula 5: de los manuales analizados este es el que más páginas dedica a la formación de palabras, además las actividades están integradas perfectamente en las unidades didácticas y en las páginas correspondientes a explicación gramatical encontramos explicaciones de formación de palabras. Quizá, la pobreza de las explicaciones es lo peor de este manual, pero, por el contrario incluye una gran variedad de actividades.

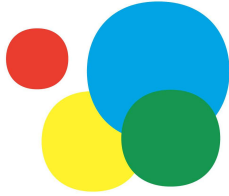
Destino Erasmus: lo más destacado de esta manual es el hecho de que relega las actividades de formación de palabras al apartado “Otras actividades” que aparece al final del libro, a pesar de que en este apartado encontramos variedad de actividades de formación de palabras, no encontramos ninguna explicación. El hecho de que la formación de palabras esté en un apéndice al final del libro hace que la morfología léxica ni siquiera se refleje en el índice de contenidos.

Hablamos español: al comparar el enfoque morfológico de este manual con el resto, podemos concluir que este es el que más difiere. Este manual es bastante rico en explicaciones teóricas, por ejemplo sobre los adverbios en “-mente”, pero se echan de menos actividades para poner en práctica esos conocimientos teóricos.

4.1.2.1 Propuesta de mejora

Llama la atención el hecho de que ninguno de estos manuales incluya explicaciones útiles de las reglas que actúan en la formación de palabras. Simplemente se limitan a decir (ya sea implícita o explícitamente) sobre qué base actúan los prefijos y sufijos y cuál es la categoría resultante, pero no incluyen, en ningún caso, la explicación más importante y útil para los alumnos, que es por qué con determinada base se usa un sufijo y no otro con significado parecido. Sin duda, esta es una cuestión de muy difícil respuesta, pero en algunos casos si podemos dar a nuestros alumnos algunas respuestas que les ayuden o les aclaren. A continuación presentamos una muestra de explicación muy poco útil para los alumnos, la que encontramos en el manual *Aula 5*:

FORMACIÓN DE CALIFICATIVOS	
Algunos adjetivos toman un valor negativo al añadirles los prefijos “des-” e “i/im/in-”. En ocasiones, el significado resultante no es exactamente el contrario del adjetivo original.	
Des considerado/a	Im prudente
Des organizado/a	Im paciente
Des ordenado/a	In competente
Desh onesto/a	In consciente
Desc ortés	Ir responsable



En esta explicación vemos algunos problemas que hacen que sea un poco confusa para el alumno. En un primer lugar, los ejemplos escogidos son prácticamente los mismos que aparecen en la actividad de práctica que hay antes, con lo que el input con estos prefijos a los que se expone el alumno es muy limitado. En segundo lugar la explicación dice: “En ocasiones, el significado resultante no es exactamente el contrario del adjetivo original” (2007: 65) pero no da ningún ejemplo. Y por último, debido a la elección de los ejemplos el alumno puede llegar a la inferencia de que el prefijo “**in/im/in-**” solo actúa con adjetivos terminados en “**-e**”. A continuación mostramos la explicación que hemos diseñado para los mismos prefijos, pero, a nuestro juicio, mejorada:

FORMACIÓN DE CALIFICATIVOS

Algunos adjetivos toman un valor negativo al añadirles los prefijos “**des-**” e “**i/im/in-**”.

- “**i-**” antes de “**q**” o “**r**”
- “**im**” antes de “**b**” o “**p**”
- “**in**” en el resto de los casos

Des- : es muy común con adjetivos que vienen de participios.

In/im/i: con adjetivos que terminan en “ble”. No admiten la combinación con adjetivos que se combinan con el verbo estar (borracho > *imborracho) salvo con los participios. Los participios con “**i/im/in-**” también son posibles, aunque menos frecuentes que con “**des-**”

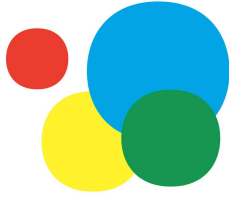
En ocasiones, el significado resultante no es exactamente el contrario del adjetivo original. Por ejemplo “**incalificable**” puede significar tanto “que no se puede calificar”, como “despreciable, rechazable” *Ejemplo: Lo que has hecho es incalificable, no me lo esperaba de ti.*

Des considerado/a	Im prudente
Des organizado/a	Im paciente
Des ordenado/a	In acabado
Deshonesto /a	In activo/a
Descortés	Irresponsable

En esta misma línea, nos damos cuenta de que a pesar de que tres de los manuales trabajan con los sufijos que expresan cualidad para crear sustantivos deadjetivales, significado que se puede expresar con varios sufijos, ninguno de ellos aporta ninguna explicación útil. A continuación, exponemos brevemente algunas claves que pueden ayudar a nuestros alumnos con este tipo de sufijos:

-dad	Es el más productivo. Los adjetivos en -ble derivan en -dad : <i>sensibilidad, amabilidad...</i>
-ura	Cualidades físicas y colores: <i>altura, gordura, blancura...</i>
-ez	Periodos: <i>vejez, madurez...</i>
-era	Asociado a discapacidades y enfermedades: <i>ceguera, cojera, sordera, ronquera...</i>
-ería	Despectivos: <i>vaguería, tontería, cabezonería...</i>
-ncia	Adjetivos que acaban en -nte : <i>abundancia, importancia, arrogancia...</i>

Tabla 4: Información extraída de J. Martín García expuesta en la conferencia “La enseñanza de la morfología derivativa: las nominalizaciones deadjetivales” celebrada en León el 27 de octubre de 2011.



4.2. Mirada crítica a los resultados

Después de analizar trabajos teóricos, gramáticas de ELE, manuales y los dos documentos de referencia podemos concluir que, en general, en las publicaciones que giran en torno a ELE la dedicación a la morfología léxica es muy precaria. La pregunta obligada que hemos de hacernos ahora es cuál es el motivo de la falta de atención de la comunidad ELE a la formación de palabras. Las reflexiones nos llevan a exponer que los motivos son fundamentalmente dos:

Por un lado, el hecho de que el PCIC descuide esta disciplina hace que los manuales también lo hagan. Desde la publicación en 2005 de los niveles de referencia del español por parte del Instituto Cervantes, las editoriales a la hora de definir los contenidos de cada nivel y de cada manual siguen las directrices que marca esta publicación, directrices que en lo que al tratamiento de la morfología léxica se refieren son prácticamente inexistentes. Sin duda, sería necesario que se dieran orientaciones primero sobre qué morfología léxica debe trabajarse en cada nivel, orientaciones que ya están hechas si nos referimos a otros aspectos de la lengua: vocabulario, tipos de textos, funciones, etc.

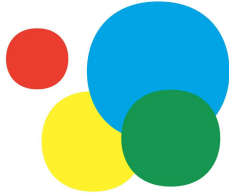
Por otro lado, consideramos que la propia complejidad de los mecanismos de formación de palabras ayuda a que se descuide en el ámbito de ELE. Una de las mayores complejidades de esta disciplina viene dada por el amplio inventario de morfemas léxicos con el que cuenta nuestra lengua, (compárese con el inventario de fonemas, o de morfemas flexivos, por ejemplo) Al gran inventario de morfemas léxicos hay que añadir la dificultad para hacer taxonomías y sistematizar y, sobre todo, la dificultad de establecer reglas. Tal y como señala Serrano-Dolader “en morfología léxica se suele hablar más de tendencias que de reglas” (2009:16).

A continuación y para ilustrarlo, vamos a señalar brevemente algunas de las dificultades que encontramos en morfología para sistematizar: 1. *La polisemia del morfema*: en ocasiones nos encontramos con que el significante de un morfema tiene varios significados, ese es el caso de por ejemplo el sufijo “-dor”, que puede significar <<agente>> en palabras como *domador*, <<instrumento>> en *tostador* y por último <<lugar>> en *comedor*. 2. *La sinonimia del morfema*, 3. *La alomorfia del afijo*, 4. *La alomorfia en la raíz*. etc.

Pero el hecho de que esta disciplina presente las dificultades expuestas, no es motivo suficiente para que en muchos manuales no se trabaje, recordemos que la morfología léxica representa una de las vías que tienen nuestros alumnos para aumentar su caudal léxico.

5. Razones para trabajar la morfología léxica en ELE

Tal y como señala Varela, resumiendo las palabras de Nation (2001:263) “hay tres maneras de incrementar el conocimiento del vocabulario: 1) a través de la enseñanza directa o el aprendizaje deliberado, 2) a través del encuentro de las palabras en un contexto esclarecedor y 3) a través de reconocimiento y construcción de nuevas palabras mediante los mecanismos morfológicos de los que disponga la lengua en cuestión”.



Es decir, un aprendiente que pone en marcha los procesos morfológicos está utilizando una de las tres vías de las que dispone para aprender vocabulario. Además, es importante señalar que en todas las lenguas del mundo se dan de una u otra forma mecanismos para la formación de palabras, dicho en otras palabras, podemos afirmar que este tipo de recursos no son del todo desconocidos ni nuevos para nuestros estudiantes.

Además, una de las razones más importantes para trabajar con morfología léxica la encontramos en lo que afirma Varela (2009:69) “las palabras con morfología son más fáciles de adquirir que las palabras no complejas”; esto se debe al hecho de que si conocemos una palabra fácilmente seremos capaces de relacionarla con las de su familia léxica, es decir, que las palabras complejas son más transparentes. Siguiendo este argumento, podemos resumir que de las palabras con estructura interna aquellas con los morfemas más transparentes, rentables, frecuentes y productivos son las más fáciles de aprender. En esta línea, Nation (2001:271) recoge en un cuadro la conjunción de aspectos que ayudan al reconocimiento y al uso de los constituyentes de una palabra: los aspectos a tener en cuenta serían la frecuencia, la productividad, la transparencia semántica, la predictibilidad, etc.

Es importante también tener en cuenta que los estudios defienden que el proceso de un hablante no nativo para adquirir una palabra compleja no es por analogía, sino que es a través de reglas que sirven para construir palabras y que ese proceso no dista mucho del proceso de adquisición de un nativo (C. Fernández, 2004: 2) Para que el proceso de adquisición de las palabras con morfología sea feliz, es necesario que los aprendientes sean capaces, en primer lugar, de reconocer los constituyentes de un término; después, han de ser conscientes de la recurrencia de los morfemas y asignar un significado a cada uno de ellos; y, por último, tienen que crear formas nuevas (Serrano-Dolader 2009:15).

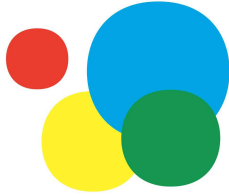
Una última razón que aportamos para trabajar con formación de palabras está totalmente relacionada con el carácter interdisciplinar de la morfología. Así, por poner algunos ejemplos, podemos aprovechar la sufijación apreciativa para trabajar con las diferencias diatópicas de nuestra lengua, *casina/casuca*, o para trabajar con pragmática, *me puedes hacer un favor/favorcito*. Además, el trabajo con sustantivos deverbales será una buena ocasión para reforzar la sintaxis, puesto que estos sustantivos adoptan los argumentos de los verbos de los que proceden.

6. Pautas de actuación y propuesta de actividades

6.1. Pautas

En este punto de nuestro estudio nos centraremos en dar algunas pautas generales de cómo se puede trabajar la morfología léxica en ELE:

- Empezar por aquellos morfemas más productivos y rentables, para saber qué morfemas son estos, podemos acudir al cuadro que presenta Marisa Montero Curiel (2009:100)
- Decidir, dependiendo de cuál sea el enfoque que adoptemos en nuestra aula, si trabajaremos los morfemas partiendo del significante o del significado.
- Utilizar la morfología léxica para trabajar otras disciplinas, tal y como se ejemplifica en el punto anterior.



- Cuando estemos trabajando otros aspectos de la lengua aprovechar para introducir palabras derivadas, por ejemplo, si pedimos un texto escrito a nuestros alumnos, la pauta puede escribirse de dos formas distintas a) *escribe un email a tu amigo dándole las gracias por...* y b) *escribe un email a tu amigo agradeciéndole ...*
- Al explicar o escribir una palabra nueva aprovechar para introducir algunas de su familia léxica.
- Explorar qué ejes temáticos son más propicios para la explicación de qué procesos morfológicos, por ejemplo las profesiones son perfectas para explicar prefijos como “-ero”, “-ista”, “-dor”. Los objetos relacionados con la cocina son muy prácticos para introducir las palabras compuestas formadas por N+V, como *sacacorchos* y *abrelatas*. Las parasintéticas son muy útiles para parafrasear los verbos de cambio, por ejemplo: *Se hizo viejo > envejeció, se puso gordo > engordó*
- No centrar las actividades tan solo en actividades de producción del tipo “transforma estos verbos en sustantivos”. Hay que seguir en clase el mismo proceso que se sigue en la adquisición: reconocimiento de constituyentes, conciencia de la recurrencia de los morfemas, asignar un significado a cada morfema y por último producir formas complejas.

6.2. Propuesta didáctica

A continuación presentaremos una breve propuesta didáctica¹⁰ que se centra en el proceso que aquí hemos defendido de adquisición de las palabras con estructura interna. Siguiendo este esquema hemos dividido las actividades en tres bloques:

Bloque I: actividades de reconocimiento: el objetivo es que nuestros alumnos reconozcan los constituyentes de las palabras complejas y sean conscientes de la recurrencia de los morfemas.

1. Lee el siguiente texto y fíjate en las palabras subrayadas. ¿Con qué otras palabras las puedes relacionar fijándote en su forma?

Para mí, la cualidad más importante en una amiga es la sinceridad, no soporto a la gente que miente. Además, me gusta rodearme de personas que emanen alegría, dulzura y simpatía. En cambio, en mi pareja busco cualidades muy distintas como lealtad, confianza e inteligencia.

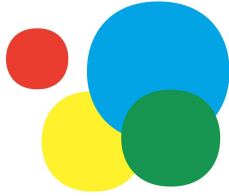
Ejemplo: puedo relacionar *dulzura* con: *dulce*, *dulzor*, *dulcemente*, *agridulce* y con *ternura* y *altura*

Bloque II: actividades de descubrimiento y focalización: Actividades de descubrimiento y focalización: se centran en asignar significados a los diferentes morfemas y en trabajar con algunas de las dificultades de la morfología que hemos señalado, por ejemplo, actividades que buscan que los alumnos descubran la polisemia de algunos morfemas.

1. Fíjate en las siguientes series palabras, todas tienen el mismo sufijo, ¿qué significado aporta el morfema en cada palabra?

bañador	recibidor	leñador
---------	-----------	---------

¹⁰ A pesar de que hemos diseñado varias actividades de cada bloque, por cuestiones de espacio nos vemos obligados a presentar una actividad por bloque, a modo de muestra



ojazos	cabezazo	planazo
rehacer	rematar	realquilar

Bloque III: actividades de producción: se centran en la creación de palabras.

1. Completa la frase usando una palabra derivada de la que aparece en negrita:

*Me parece que ha sido muy grave, es (**perdonar**) lo que has hecho. Ese (**comportar**) refleja una gran (**maduro**), así que lo mejor será que hables con tu jefe para encontrar una (**solucionar**) lo menos (**perjuicio**) para tus compañeros. A ver si así consigues que al final tenga (**repercutir**). Una vez que hables con él y todo esté (**aclarar**) te sentirás mucho más tranquilo.*

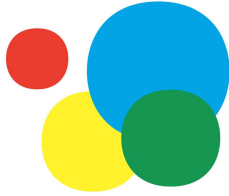
7. Conclusiones

Este trabajo nació con el objetivo de poder dar respuesta a varias preguntas relacionadas con la presencia y el tratamiento de la morfología léxica en ELE, ya que nuestra percepción era que se desatendía de manera generalizada esta disciplina en la didáctica de español.

Para ello realizamos un análisis del componente morfológico léxico presente en varios documentos: artículos y estudios teóricos, gramáticas de ELE, el MCER y el PCIC y cinco manuales de nivel B2. Tras este análisis podemos concluir que nuestra hipótesis de partida era cierta y que la morfología léxica está prácticamente ausente en las publicaciones de ELE, aspecto ya señalado por algunos morfólogos.

A pesar de que en todos los manuales, en mayor o menor medida, hemos encontrado referencias, actividades o explicaciones sobre la formación de palabras, podemos afirmar que, en general, todos le dedican muy pocas páginas y, sobre todo, todos presentan explicaciones muy precarias, que no resuelven dudas a los estudiantes. Ha resultado muy curioso comprobar que en todos los manuales examinados hay una desatención total a dos de los procesos morfológicos más productivos en nuestra lengua: la parasíntesis y la composición. Además, casi todas las actividades que hemos encontrado se centraban en la derivación por sufijación, desatendiendo la prefijación. Sin duda, podemos señalar que todas las actividades han presentado un gran punto débil, solo se han centrado en la última fase del proceso de adquisición de las palabras con morfología léxica: la producción, es decir, en la creación de nuevas formas.

Después de comprobar el panorama morfológico léxico en ELE, hemos realizado un análisis crítico para contestar al porqué de esta desatención. Sin duda, el hecho de que la morfología se rija más por tendencias que por reglas no ayuda. La morfología presenta una gran serie de excepciones y dificultades, que hemos enumerado, y a las que los manuales no prestan atención. Una vez expuestas las dificultades que complican la labor de sistematizar las reglas morfológicas hemos añadido las razones por las cuales sí debe enseñarse formación de palabras, entre las más poderosas destacamos, que según los estudios, las palabras con estructura interna son más fáciles de aprender porque son más transparentes, y les permitirán de una manera sencilla aumentar su caudal léxico.



Nuestro trabajo termina con una serie de pautas de actuación y una propuesta de actividades que no se ha centrado únicamente en actividades de producción, sino que hemos seguido en nuestra propuesta el mismo esquema que sigue el proceso de adquisición de estas palabras: reconocimiento de palabras con morfología léxica, reconocimiento de sus constituyentes y de la recurrencia de sus morfemas, asignación de significados a cada morfema y por último creación de palabras. Sin duda desde estas páginas defendemos que esta es la forma ideal de llevar la morfología léxica a clase.

La conclusión final que extraemos después de realizar este estudio es que en el campo de ELE aún queda mucho por hacer; explotar las posibilidades de la morfología léxica en ELE es un campo que aún tiene muchas posibilidades y que debe desarrollarse.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ RAMOS, D. (2008). *Destino Erasmus 2*. Universidad de Barcelona. Madrid: SGEL.

CONSEJO DE EUROPA. Instituto Cervantes (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Madrid

CHAMORRO GUERRERO, D. et alii (1995): *Abanico, curso avanzado de español lengua extranjera*, Barcelona: Difusión.

CORPAS, J. ET ALII (2007). *Aula 5*, Madrid: Difusión.

EQUIPO PRISMA (2003): *Prisma avanza B2*, Madrid: Edinumen.

FERNÁNDEZ SILVA, C. (2004). “La creación léxica en la interlengua de español” en *Antología de textos sobre formación de palabras en la clase de ELE*. Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/cl_fernandez03.htm

INSTITUTO CERVANTES (2005). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid.

MARTÍN GARCÍA, J. y VARELA, S. (2009). “La prefijación en ELE: prefijos verbales” en D. Serrano-Dolader, M^a A. Martín Zorraquino y J. F. Val Álvaro (eds.): *Morfología y Español como Lengua Extranjera (E/LE)*, Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza (PUZ).

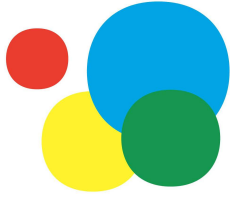
MELLADO PRADO, A. y CAMUS BERGARECHE, B. (2009): “Morfología, pragmática, ELE: la enseñanza de la derivación apreciativa” en D. Serrano-Dolader, M^a A. Martín Zorraquino y J. F. Val Álvaro (eds.): *Morfología y Español como Lengua Extranjera (E/LE)*, Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza (PUZ).

MONTERO CURIEL, M. (2009). “La enseñanza del sistema prefijal español a estudiantes extranjeros como herencia de la gramática tradicional y de los manuales escolares” en D. Serrano-Dolader, M^a A. Martín Zorraquino y J. F. Val Álvaro (eds.): *Morfología y Español como Lengua Extranjera (E/LE)*, Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza (PUZ).

NATION, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

RIDRUEJO, E. ET ALII (2010). *Hablamos español B2*, León: Everest.

SERRANO-DOLADER, D. (2009). *La morfología léxica y el español como lengua extranjera. (Selección bibliográfica comentada)*, en D. Serrano-Dolader, M^a A. Martín Zorraquino y J. F. Val Álvaro (eds.): *Morfología y Español como Lengua Extranjera (E/LE)*, Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza (PUZ).

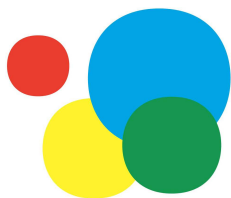


El español global

III Congreso Internacional del Español en Castilla y León

Salamanca (España) 26, 27 y 28 de junio de 2013

VARELA ORTEGA, S. (2004). "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera" en *Antología de textos sobre formación de palabras en la clase de ELE*. Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/varela.htm



**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE EN EL MARCO DE
LAS COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO DE LENGUAS SEGUNDAS
Y EXTRANJERAS DEL INSTITUTO CERVANTES**

Daiana–Georgiana Dumbrăvescu

Susana Merino Mañueco

Universidad “Spiru Haret” (Bucarest, Rumanía) / CEIP Francisco Pino (Valladolid)

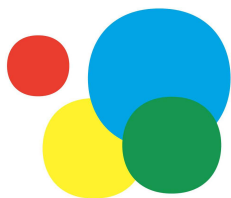
RESUMEN:

En un momento en el que las instancias nacionales y europeas en materia de educación y formación aumentan sus expectativas en la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, dado el reconocimiento de la comunicación en lenguas extranjeras (LEs), el Instituto Cervantes (2012) lanza el documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Éste se revela como una base y un marco común compartido por todos los formadores del profesorado, por los profesionales en activo y por los que se preparan para la profesión docente. En este sentido, nos proponemos acercarnos y explorar dicha propuesta de competencias clave desde las orientaciones presentadas que darán pie a una actualización de los programas de formación inicial y continua.

1. Desarrollo

Los numerosos informes y documentos así como los distintos programas de trabajo emitidos por instancias europeas centran su atención en el papel clave de la educación y formación. Entre dichos documentos mencionamos a dos de ellos. Se trata del *Informe “Educación” sobre futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* y del *Proyecto de programa de trabajo detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación*, los dos emitidos por la *Comisión de las Comunidades Europeas*. Concedemos una especial atención al segundo por cuanto que contempla el objetivo 1.1. relativo a la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación que, a su vez, aparece desglosado en el objetivo conexo 1.1. relativo a mejorar la educación y la formación de profesores y formadores, por cuanto que éstos son los principales agentes de cualquier estrategia orientada hacia el desarrollo de la sociedad y la economía.

Además, ya en el año 2007, los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo Europeo admitían que la calidad de la docencia y la formación del profesorado constituyen factores clave para mejorar los resultados de aprendizaje de los individuos. Asimismo, todos los documentos mencionados coinciden en destacar la importancia de la formación de profesores. Formación que se erige, por un lado, en constituir “un elemento esencial de la modernización de los sistemas de enseñanza y formación europeos” (Consejo Europeo, 2007: 7) y, por otro, representar una condición *sine qua non* para la mejora de la



calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Al mismo tiempo, determinan la identificación y definición de las ocho competencias clave, entre éstas, la competencia número 2, *comunicación en Lenguas Extranjeras* (LEs), la cual ocupa un lugar primordial dentro de la educación y formación de los ciudadanos europeos, en los distintos niveles educativos y desde edades tempranas.

Todo ello implica la presencia de un profesorado altamente *formado, cualificado y especializado*. Cualificación del profesorado necesaria que, en la perspectiva de la asunción responsable de los actos profesionales docentes (APDs) (Roy, 1991; Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998), los profesores se muestran como *actores clave*, ya que según destacaba Reding (2002) “sont considérés comme les acteurs essentiels de toute stratégie visant à stimuler le développement de la société et de l'économie (...). Un corps enseignant motivé et hautement qualifié est une condition essentielle à la qualité de l'éducation offerte aux jeunes par les systèmes éducatifs” (p. III).

Así es como, en respuesta a los retos planteados en el Informe de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001), las acciones para la mejora de la calidad de la educación y formación del profesorado se han concretado en poner a disposición de los profesionales implicados diversos documentos que, en opinión de Guillén Díaz (2007), “deben funcionar y ser utilizados como marcos conceptuales de referencia comunes” (p. 86).

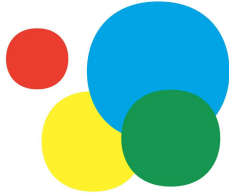
En este orden de ideas y para todos los Estados miembros de la UE, la formación de profesores y el dominio de LEs se evidencian como indicadores de mejora de la calidad y eficacia de los sistemas educativos de todos los países europeos. En este contexto, el Instituto Cervantes, desde su postura de suministrador de enseñanza de ELE, atiende a la necesidad declarada de “describir y consolidar el perfil profesional de los docentes” (p. 7) lanzando a finales de 2012, el documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*.

Como el título mismo lo indica se plantea un modelo de competencias que retoma y parte de la definición del concepto de “competencia” de Perrenoud (2001):

“Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (p.509).

Para Perrenoud (2004), la competencia aparece definida en términos de capacidad que moviliza “varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” haciendo hincapié en que:

“Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas,



sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación” (p. 11).

En torno a la competencia, el propio Instituto Cervantes (2012) plantea la definición de las competencias como “un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional” (p. 7) todo profesor de lenguas segundas y extranjeras.

De modo que, las competencias profesionales docentes aparecen enfocadas desde la perspectiva de poseer aquel *saber hacer* para:

- seleccionar
- Combinar
- movilizar

los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos.

En el documento al que hacemos referencia, se seleccionan y describen ocho competencias clave que, a su vez, aparecen desglosadas en competencias específicas; a saber:

1. *Organizar situaciones de aprendizaje*

- Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.
- Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.
- Planificar secuencias didácticas.
- Gestionar el aula.

2. *Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno*

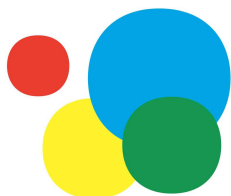
- Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.
- Garantizar buenas prácticas en la evaluación.
- Promover una retroalimentación constructiva.
- Implicar al alumno en la evaluación.

3. *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*

- Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.
- Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
- Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.
- Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.

4. *Facilitar la comunicación intercultural*

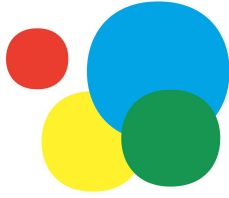
- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.



- Adaptarse a las culturas del entorno.
 - Fomentar el diálogo intercultural.
 - Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.
5. *Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*
- Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.
 - Definir un plan personal de formación continua.
 - Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.
 - Participar activamente en el desarrollo de la profesión.
6. *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño del trabajo*
- Gestionar las propias emociones.
 - Motivarse en el trabajo.
 - Desarrollar las relaciones interpersonales.
 - Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.
7. *Participar activamente en la institución*
- Trabajar en equipo en el centro.
 - Implicarse en los proyectos de mejora del centro.
 - Promover y difundir buenas prácticas en la institución.
 - Conocer la institución e integrarse en ella.
8. *Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo*
- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.
 - Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.
 - Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.
 - Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Un sencillo ejercicio de análisis del mencionado documento nos permite llegar a las siguientes reflexiones que exponemos a continuación. En primer lugar, observamos que la competencia clave: a) *Organizar situaciones de aprendizaje* se refiere directamente al APD de *Planificación* por cuanto que implica el dominio de:

1. Conocimientos sobre:
 - El alumnado.
 - La teoría de la enseñanza/ aprendizaje adoptada por el centro, etc.



2. Aptitudes en torno a:

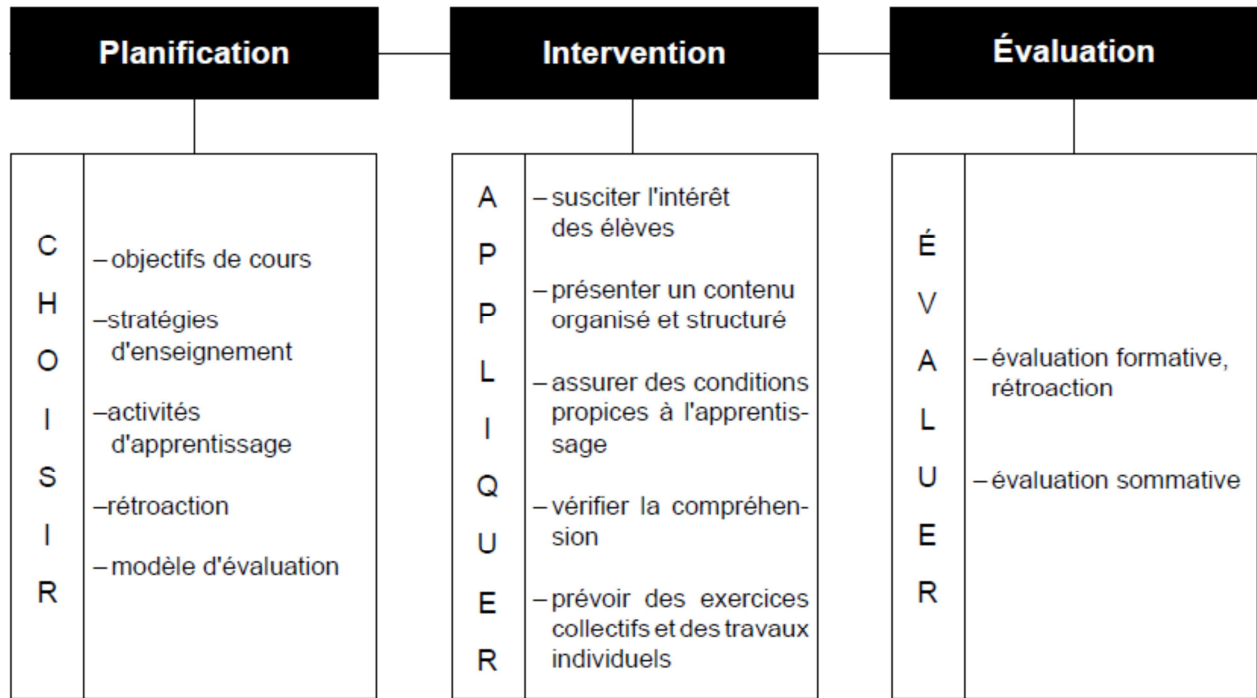
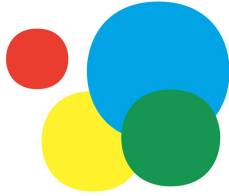
- Seleccionar, adaptar o elaborar herramientas.
- Hacer uso de los espacios y recursos disponibles.
- Usar herramientas y procedimientos en función de las necesidades de los alumnos.
- Gestionar los procesos grupales.

En segundo lugar, las competencias clave: c) *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje* y d) *Facilitar la comunicación intercultural* se refieren al APD de *Intervención*. Se plantea una intervención centrada en el alumno, un alumno que adquiriera paulatinamente autonomía en el aprendizaje. Respecto al profesor, entre las tareas de compromiso, el documento plantea la necesidad de adoptar una actitud orientada a animar, orientar y acompañar al alumno a la hora de concretar su proyecto de aprendizaje. A estas actitudes se añaden otras específicas para el autodesarrollo de la propia curiosidad por otras culturas así como la del alumno como hablante intercultural.

En tercer lugar, la competencia clave: b) *Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno* se refiere directamente al APD de *Evaluación* por cuanto que hace referencia a:

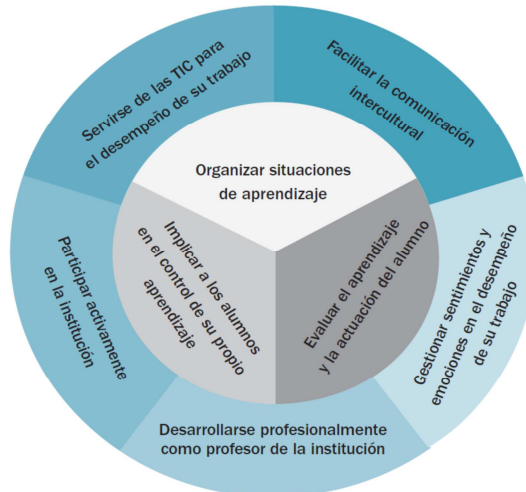
- Conocimientos de cómo llevar a cabo el proceso de evaluación.
- Aptitudes relacionadas con la selección, la adaptación, la elaboración y el uso de herramientas y procedimientos adecuados para obtener la información necesaria y usar los resultados.
- Actitud orientada hacia las buenas prácticas en la evaluación.

Asimismo, consideramos que las mencionadas competencias clave, en realidad, están directamente relacionadas con los APDs de *Planificación*, *Intervención* y *Evaluación* que encontramos sintetizados por Roy (1991), según se muestra a continuación.



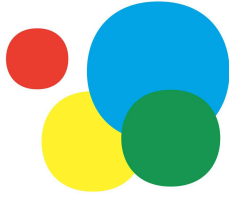
Actos profesionales docentes en la visión de Roy (1991:38)

Las tres competencias clave mencionadas ocupan el lugar central en la siguiente figura aportada por el Instituto Cervantes (2012), de modo que podríamos llamarlas *meso-competencias* en función de su posición nuclear.



Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras presentadas en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012: 8)

Mientras las siguientes cuatro competencias, que podríamos denominar *macro-competencias* están relacionadas con la formación del profesorado o con el cómo desarrollarse profesionalmente en el ámbito de trabajo.



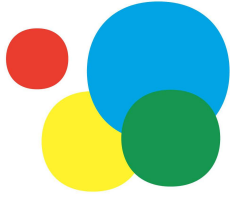
Se trata de una formación que tiene en cuenta los componentes: conocimientos y actitudes. Conocimientos orientados en torno a las herramientas y a los recursos tecnológicos que el profesor tiene a su alcance. Respecto a las actitudes hacia la enseñanza, en definitiva, hacia la profesión docente en sí, observamos que se hace hincapié en la receptividad y la apertura. Se insiste también en la necesidad de tener una visión crítica y reflexiva sobre la propia docencia así como la toma de conciencia acerca de la comunidad de profesionales de la enseñanza.

En nuestra opinión, este documento sintético al que nos referimos, se inscribe en la iniciativa de realizar un marco que establezca unas pautas generales en torno a la formación docente. Estamos ante un documento que reabre el debate sobre las competencias docentes en el campo formativo del futuro profesorado de segundas lenguas o lenguas extranjeras en el marco de la propia identidad de lo que llamamos enseñanza de LEs o L2. Así pues, el documento realizado por el Instituto Cervantes atiende a su propósito declarado de “describir el perfil profesional de los docentes” (p. 7) que se dedican a la enseñanza de lenguas.

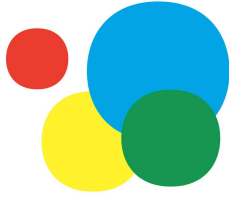
Para finalizar, hacemos nuestras las palabras de Perrenoud (2004) respecto a la formación y a las competencias profesionales, en el sentido de que “las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra” (p. 11) por lo tanto podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que, además de tener una sólida formación para la enseñanza, es imprescindible contar con una amplia experiencia en el aula. Y, retomamos la idea de Vez (1998) respecto a que “enseñar bien una lengua es un arte complejo y exigente” (p.79).

BIBLIOGRAFIA

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001a). «Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo. Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación» (2001) [COM (2001) 501].
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001b). «Proyecto de programa de trabajo detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación». Comunicación de la comisión del 07.09.2001. Bruselas. [COM (2001) 501 final].
- CONSEJO EUROPEO (2007). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, sobre la mejora de la calidad de la Educación del profesorado. [Diario Oficial de la Unión Europea 207/C 300/07, de 12.12.2007].
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen y CASTRO PRIETO, Paloma (1998): *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla.
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen (2007): «La formación del profesorado de lenguas extranjeras en el EEES: de las concepciones y elementos de referencia a la forma de contenidos», *Lenguaje y Textos*, 25, pp. 65 – 92.
- INSTITUTO CERVANTES (2012): «Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras». [En línea]: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf



- PERRENOUD, Philippe (2001): «La formación de los docentes en el siglo XXI», *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523.
- PERRENOUD, Philippe (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- REDING, V. (2002): «Préface», Eurydice, *Questions clés de l'éducation en Europe. La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport I. Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*. Vol. III. Bruxelles: Commission Européenne. Direction Générale de l'Education et de la Culture, pp. III – IV
- ROY, Daniel (1991): «Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial?», *Pédagogie collégiale*, 1. Vol.5, pp. 37 - 40.
- VEZ, José. Manuel (1998): «Enseñanza y aprendizaje de las lenguas», *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL, pp. 75-86.



DESARROLLO DE UNA APLICACIÓN MÓVIL DE AYUDA A LA MEJORA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA BASADO EN RECONOCIMIENTO DE VOZ

David Escudero-Mancebo

Valentín Cardeñoso-Payo

Universidad de Valladolid.

RESUMEN:

Esta comunicación presenta el desarrollo de un *App* para plataformas *Android* para la mejora de la pronunciación del español. El prototipo se basa en la metáfora del *parroting* e intenta corregir los errores de pronunciación con ejercicios donde los usuarios escuchan las frases de entrenamiento y deben repetirlas con la mayor corrección posible. Un sistema de reconocimiento de voz recibe las locuciones y las interpreta. En función de la respuesta del reconocedor, el sistema puede valorar su corrección fonética. En la comunicación se presenta una discusión sobre las capacidades de este tipo de sistemas para identificar errores típicos de determinados tipos de locutor. Se constata la necesidad de definir rutinas pedagógicas para explotar el sistema en entornos docentes prácticos.

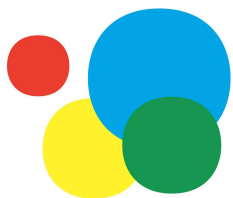
1. Introducción

El aprendizaje de idiomas se beneficia del uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones desde hace ya varias décadas. En los ochenta era común que los cursos de idiomas distribuidos por las editoriales vinieran con su correspondiente cinta de audio en la que podían encontrarse ejercicios para escuchar diferentes diálogos y practicar la pronunciación. En los noventa, con la aparición de los CDs multimedia, la tecnología aporta una nueva dimensión al incluir ejercicios dinámicos que conjugan el audio con imágenes y vídeo. A finales de la década y comienzos del nuevo siglo, la multimedia entra en Internet merced al incremento del ancho de banda en la red. El abaratamiento de las TICs y la democratización del acceso a los servicios ha abierto un extenso abanico de posibilidades de las que se benefician también el aprendizaje de idiomas y las industrias de la lengua. Internet es hoy en día el principal medio de acceso y distribución de información¹. Existen más de 2400 millones de usuarios de Internet a escala planetaria y el crecimiento anual es del 500%. El uso de *tablets* y *smartphones* ha demostrado una capacidad de crecimiento extraordinario. En 2011 apenas el 20% de usuarios de telefonía móvil usaba *smartphone* o *tablet*. Hoy en día, la proporción es más cercana al 100%². Dentro del mercado de *smartphones*, se estima que *Android* seguirá siendo la tecnología predominante del mercado en 2015³. En este contexto, el español es el segundo idioma de comunicación internacional y el tercer idioma más

¹ Internet World Stats (<http://www.internetworldstats.com/>)

² RBC Capital Market Table and Smartphone Users vs. Other Markets (The potential for growth in huge) (<http://rbc.com>)

³ Previsión del reparto de ventas según plataformas (<http://www.journal3g.com/Dispositivos-moviles.htm>)



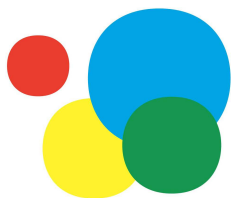
estudiado como lengua extranjera. Parece pues que el desarrollo de herramientas para el aprendizaje del español que operen sobre tecnologías móviles *Android* como la que se defiende en este trabajo es una opción estratégica. CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) es el término que se emplea para referirnos al uso de los ordenadores como herramientas de apoyo en el aprendizaje de idiomas. Los servicios ofrecidos por el Instituto Cervantes en su aula virtual⁴ o las actividades que muestra la Fundación para la Lengua Española⁵ incluyen recursos CALL típicos como son ejercicios de vocabulario, ejercicios de gramática, lecturas, etc. Frente a las herramientas CALL convencionales surge más recientemente el concepto de herramientas CAPT (*Computer-Assisted Pronunciation Training*). Mientras las herramientas CALL se orientan a potenciar la capacidad de lectura y/o escritura, así como la capacidad de comprensión oral por medio de vídeos y grabaciones, las herramientas CAPT se centran esencialmente en mejorar un aspecto fundamental de la capacidad comunicativa real de la expresión oral: la correcta pronunciación del idioma que se está aprendiendo (Eshani y otros 1997, Neri y otros 2002) y para la evaluación de la misma (Esquenazi, M. 2009; Zechner, 2007). La importancia radical del entrenamiento de la pronunciación fue defendida en (Bernstein y otros, 1990) al definir las capacidades comunicativas con la siguiente ecuación: $comm = pron * lex * (1 + syn + rhet + prag + soc)$ donde *comm* con las capacidades comunicativas, *pron* es la pronunciación, *lex* es el control del vocabulario, *syn* es la sintaxis, *rhet* es la forma retórica, *prag* es la pragmática y *soc* es la sociolingüística. La conclusión es que las competencias de pronunciación afecta absolutamente a las capacidades comunicativas. Puede que una pronunciación como la de los nativos no sea necesaria, pero una pronunciación aceptable (comprensible) es deseable para que la comunicación tenga éxito.

En el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) o en el aprendizaje de cualquier otra segunda lengua, la competencia fonológica constituye una competencia lingüística esencial para conseguir que el usuario llegue a alcanzar un nivel aceptable de competencia comunicativa. En efecto, para conseguir que los usuarios no nativos desarrollen una capacidad suficiente para comunicarse con hablantes nativos, la pronunciación se nos muestra como un aspecto esencial que hay que entrenar por cuanto de ella depende hacerse inteligible, y así se destaca en el “Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación” y en “Plan curricular del Instituto Cervantes”. El aprendizaje del español, como el de la mayoría de las lenguas, requiere conocer y articular correctamente los sonidos que constituyen su sistema y utilizar con eficacia los elementos segmentales.

Siempre han existido ejercicios que animaban al usuario a escuchar grabaciones e intentar repetir las. La innovación importante que estamos aportando en los últimos tiempos es el uso de las tecnologías del habla para ayudar al entrenamiento de la pronunciación. Esto supone que el ordenador pueda analizar la voz del alumno para valorarla y aconsejar al estudiante de cara a su corrección y mejora. Existen trabajos que ofrecen realimentación visual de cómo mejorar la articulación al hablar en el idioma que se está aprendiendo (Badim y

⁴ Aula virtual del Instituto Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/>).

⁵ Fundación de la Lengua Española (<http://www.fundacionlengua.com>).



otros, 2010). Sin embargo, la tecnología del habla aplicada hoy en día, puede actuar tanto en los aspectos segmentales (mejora de la pronunciación de los fonemas) como en la prosodia (tonos, acento, entonación y patrones rítmicos).

En este artículo presentamos el desarrollo de una herramienta de apoyo a la mejora de la pronunciación del español. En la sección 2 se hace una revisión del estado del arte que permite ubicar nuestro producto en el contexto tecnológico actual. En el apartado 3 se presentan los componentes del sistema: módulo de definición de actividades, módulo de reconocimiento de voz, módulo de síntesis y módulo social. En la discusión se defienden las aportaciones presentes y futuras de nuestro sistema. Finalizamos el artículo con las conclusiones.

2. Estado del arte

La tecnología predominante para mejorar los aspectos segmentales de la pronunciación se apoya en los sistemas de reconocimiento de voz. Un módulo de análisis acústico extrae las propiedades que son potencialmente útiles de cara a la diagnosis. Estas propiedades se suponen relacionadas con la articulación y presentan la dificultad de su estimación robusta en entornos reales. DFT, *Mel-band filter bank*, IDFT son las propiedades que se emplean porque han demostrado servir para distinguir entre los distintos tipos de fonemas (Rabiner y Juang, 1992). En sistemas CAPT las principales tareas son el alineamiento segmental del habla, la detección de errores de pronunciación y la valoración (Tsubota y otros, 2004; Esquenazi y otros, 2007). Los principales desafíos son el modelado de los hablantes no nativos y el manejo del habla que contiene errores (Wang y otros, 2009). Para acotar el problema se acotan también las frases que el usuario puede decir, simplificando así las tareas de reconocimiento. El hecho de acotar el conjunto de frases que el usuario pueda decir limita mucho el uso de proyectos pedagógicos.

A pesar de heredar buena parte de la tecnología, las herramientas CAPT difieren de los sistemas ASR (Automatic Speech Recognition). En un sistema ASR, para un X dado (X: señal de entrada), hay que encontrar el W (W: lista de palabras) que maximiza la probabilidad condicionada $p(W|X)$. Se resuelve maximizando $p(W) * p(X|W)$ y se entrena un modelo para cada fonema $p(x|w)$. En CAPT por contra, W viene dada y X no es fiable. Se resuelve ahora el problema aplicando una segmentación con un alineamiento forzado, pero debe incluirse un módulo de detección de errores dado que puede aparecer un W' en lugar de un W de manera que $p(X|W') > p(X|W)$. La valoración de la pronunciación se hace calculando $p(X|W)$, pero el problema radica entonces en conocer cómo entrenar el modelo para locutores no nativos. El uso de corpus y de técnicas de aprendizaje automático servirá para obtener una representación automática es una tendencia como se evidencia en las publicaciones (Meng y otros, 2009).

Con respecto al uso de síntesis de voz, encontramos excelentes revisiones en (Black 2007 y Handley 2005). Existen tres modelos en el estado del arte: como modelo de pronunciación para entrenar la pronunciación requiriendo que la pronunciación sea extremadamente buena; como máquina de leer, usando el sistema para la

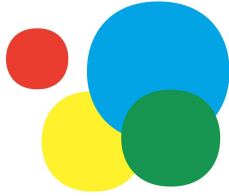


Figura 1: Interfaz del sistema.

práctica del dictado o sistemas de *shadowing*, requiriendo que la pronunciación sea buena; o como interlocutor en un sistema de diálogo donde los requisitos de calidad no son tan altos (Luo y otros, 2009). La síntesis basada en HMM apoyada en el *vocoder STRAIGHT* (Kawahara, 2006) ofrece síntesis de alta calidad integrando modelos prosódicos específicos. En Kubo (1998) se experimenta con el uso de síntesis *STRAIGHT* para trabajar la mejora de la distinción entre /l/ y /r/. Otra técnica popular es el uso de *morphing*. Las pronunciaciones propias son transformadas como si las dijera un nativo y viceversa (Kato y otros 2001). Por otro lado, también la técnica de ofrecer realimentación con tu propia voz, parece ofrecer buenos resultados (Hirose y otros 2003).

3. Componentes del sistema

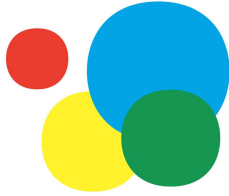
La figura 1 muestra el interfaz básico del sistema. Se presentan cuatro opciones para introducir nuevos ejercicios, elegir alguno de los disponibles y ver resultados. Una vez elegido un ejercicio, la frase correspondiente puede oírse e intentar también pronunciar. A continuación explicamos cada uno de los módulos que componen el sistema.

3.1 Formulación de actividades

El usuario puede elegir entre un conjunto de actividades predefinidas o incluir nuevas actividades en función de sus necesidades. Una actividad nueva se configura introduciendo el texto con el que después, el alumno practicará su pronunciación.

El programa permite añadir en formato libre los textos que el usuario considere oportuno. Un uso responsable de la herramienta supone que sea el profesor o tutor quien sugiera los textos en función de las limitaciones observadas en sus estudiantes. El alumno podrá introducir o elegir las frases en las que observe mayor dificultad.

Para gestionar los usuarios y las actividades que tienen programadas empleamos el sistema gestor de base de datos *SQLite* disponible en el kit de desarrollo de *Android*. La figura 1 muestra el interfaz de introducción de actividades. Una vez introducidos los textos, el usuario está en condiciones de escuchar las frases y repetir las bajo demanda.



3.2 Módulo de síntesis

El usuario puede necesitar escuchar la frase seleccionada antes de comenzar con la prueba. Para esto el sistema ofrece la posibilidad de usar un sintetizador de voz. El sintetizador de voz leerá la frase para que el usuario tenga un modelo de referencia.

En el momento en el que el usuario elige esta opción, el software se conecta con la máquina de síntesis para reproducir la frase seleccionada. La aplicación busca en el terminal los sintetizadores disponibles y deja que el usuario elija uno de ellos. Al menos se ofrece el sistema de síntesis de *Google*, aunque otros dispositivos móviles tienen sus propios sintetizadores. La calidad puede variar considerablemente entre los distintos servicios del sistema por lo que consideramos importante dar esta opción al usuario.

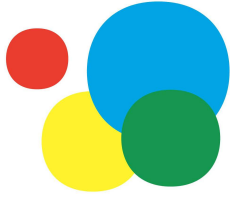


Figura 2: Interfaz del sistema en modo reconocimiento de voz

Utilizamos la tecnología *Android* disponible en la librería *android.tts*, en particular la clase *TextToSpeech*. Se crea un objeto *locale* donde se especifica el idioma y el país. El método de síntesis se llama *speak*. Este método recibe un texto, que puede estar enriquecido con información prosódica tipo *SABLE*. Cuando las muestras de audio están disponibles, el método las lanza al altavoz del dispositivo.

La calidad de la voz sintética puede no ser muy buena para determinadas frases. En estos casos puede pensarse que el beneficio de esta opción es dudoso. Para nosotros la importancia de disponer de este recurso no es despreciable porque desambigua algunas opciones como son la de posicionar el acento adecuadamente.

La alternativa a la síntesis de voz hubiera sido la grabación de la locución por parte de un actor o de un locutor profesional. Sin embargo, esta opción no es posible debido a que la definición de actividades, y por lo tanto de los textos a sintetizar, es realizada de forma dinámica por el propio usuario en función de sus necesidades. Al no disponer de un repertorio estático de locuciones, no es posible tener una grabación previa de las mismas.



3.3 Módulo de reconocimiento automático del habla

Una vez elegido el texto a reproducir (una palabra, una expresión o una frase o frases), comienza la fase de entrenamiento y prueba. El usuario deberá pronunciar el texto de la forma más natural posible. Como resultado, el sistema le asignará una puntuación que dependerá de la calidad de su pronunciación.

Una ventana avisa al alumno de que puede comenzar a emitir su locución (ver figura 2). Las herramientas de *Google Voice* se apropian del micrófono del dispositivo. Desde este momento, la voz del usuario es digitalizada y enviada al servidor central de *Google* que devuelve el texto reconocido. La aplicación toma el texto devuelto por *Google Voice* y computa una distancia entre el resultado devuelto y el resultado esperado. El resultado esperado depende exclusivamente del ejercicio elegido por el alumno. El resultado devuelto, de la calidad de su pronunciación.

Pongamos por ejemplo la siguiente frase: “El perro de Juan es negro”. Un alumno de nacionalidad china, obtuvo el siguiente resultado: “El pelo de Juan es nuevo”. En otra ocasión, la locución fue tan poco fluida que el reconocedor sólo reconoció la palabra “Juan”. A más distancia entre el resultado devuelto por *Google Voice* y la frase original peor calificación. En este caso, el primer alumno obtuvo un 6/10 y el segundo un 2/10.

La tecnología empleada es *Google Voice Search*. Se trata de un reconocedor de voz muy potente que se realimenta con las locuciones de las que dispone esta empresa comercial. Actualmente está disponible para más de cien idiomas, entre ellos el español. Empleamos la clase *RecognitionIntent* de *android.speech*. Puede limitarse la gramática de búsqueda, pero nosotros empleamos el modo *FREE_FORM* para permitir cualquier locución. El resultado de *Google Voice* es una cadena de caracteres que incluye posibles alternativas.

También utilizamos las alternativas para valorar la distancia entre las frases predichas y las frases esperadas. A mayor número de opciones menor es la certidumbre del sistema de reconocimiento de voz y menor será la calificación. Esta incertidumbre está motivada principalmente por las deficiencias en la pronunciación y por lo tanto penalizan en la calificación.

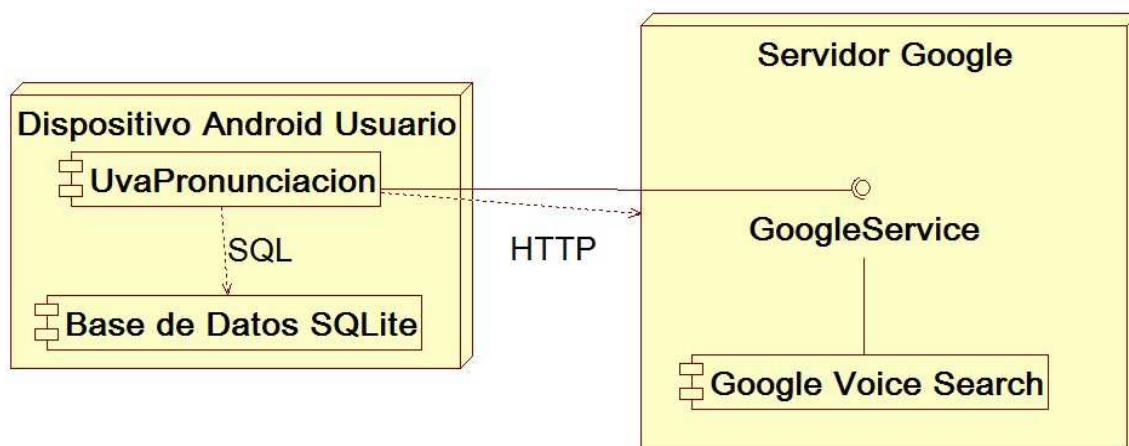
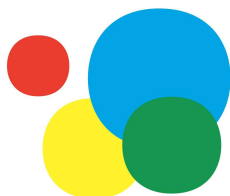


Figura 3: Esquema de la arquitectura del sistema.

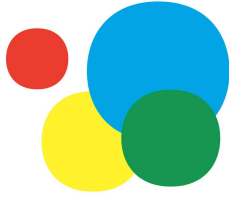
3.4 Extensión social

En el esquema presentado en la figura 3, la base de datos de usuarios y ejercicios está en el propio terminal. Los datos relativos al usuario que realiza los ejercicios y los ejercicios en sí, se almacenan de forma local, de manera que sólo pueden ser accedidos desde el propio dispositivo en el que han sido introducidos. Una evolución de la herramienta utiliza una base de datos externa al dispositivo móvil.

La ventaja de utilizar una base de datos remota es que dicha base de datos puede ser compartida por diferentes usuarios y accesible desde distintos terminales. De esta manera pueden surgir nuevas oportunidades de cara al aprendizaje de idiomas, una de ellas, la versión social de la herramienta.

La versión social de la aplicación es un "juego serio" donde más de un usuario puede realizar simultáneamente los mismos ejercicios. En términos prácticos, varios alumnos pueden competir a ver quién de ellos pronuncia con mayor precisión la misma frase. En el escenario social, se ofrece un servicio en el que el usuario puede conocer a otros usuarios conectados al sistema. Los usuarios participan en competiciones en las que el desafío es pronunciar mejor una frase dada. Los beneficios tienen que ver con el incremento de la motivación personal de cada usuario para mejorar. El resultado esperado es un incremento del uso del sistema con la consiguiente mejora de la pronunciación.

Además, el poder acceder a una base de datos común desde distintos terminales da la posibilidad a los profesores de encargar de forma remota ejercicios a sus alumnos utilizando el sistema. Supone el paso de una herramienta de autoaprendizaje a una herramienta que puede permitir al profesor asistir el autoaprendizaje de sus alumnos.



4. Discusión

4.1 Aportaciones pedagógicas

La definición de actividades puede personalizarse y adaptarse a las necesidades de los usuarios. Estamos utilizando un sistema de síntesis y reconocimiento general, no limitado a un número de frases prefijado. Esto aporta una flexibilidad que permite incorporar nuevas actividades y nuevos usuarios bajo demanda. En términos prácticos, esto se proyecta en el hecho de que antes un alumno con dificultades para pronunciar determinado fonema, por ejemplo /r/ o /x/. Un profesor puede confeccionar un conjunto de actividades que trabajen este particular.

Tanto el alumno como el profesor pueden ver la progresión del aprendizaje gracias a la evaluación suministrada por el sistema. De especial interés es la capacidad del sistema de cara al autoaprendizaje del alumno. El propio estudiante puede plantear ejercicios. En este contexto, es el propio estudiante el que puede trabajar determinado aspecto de su interés.

También puede diagnosticarse la capacidad de pronunciar los diferentes sonidos por parte del alumno. Pueden programarse ejercicios que den cobertura fonética y contrastar las calificaciones obtenidas. La posibilidad de definir tus propios ejercicios, en combinación con el hecho de que el sistema opere en plataformas móviles, convierte a la herramienta en un sistema de gran interés para el autoaprendizaje.

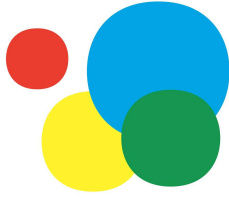
Autoaprendizaje no significa aislamiento ni independencia del profesor. La extensión social del sistema permite al alumno estar en contacto permanente con su tutor y con otros alumnos. Esto es capital para incentivar su uso, incrementando la motivación del alumno con la definición de pruebas que suponen un desafío a afrontar.

4.2 Evaluación

Una etapa fundamental del desarrollo de todo producto software es la etapa de pruebas y evaluación. En un enfoque clásico de pruebas, se somete al programa a una batería exhaustiva de pruebas que pretende reflejar la casuística que puede darse durante la interacción de los usuarios. En la documentación del proyecto se recogen los tests de caja blanca y de caja negra realizados.

Más importante en este caso es la evaluación de la respuesta de los usuarios ante el sistema. Hemos probado la usabilidad del sistema teniendo en cuenta la facilidad de uso del producto cuando se enfrenta a un usuario nuevo. Sin embargo falta por probar, y asumimos como una debilidad del trabajo, la eficacia desde el punto de vista pedagógico del sistema.

En una evaluación de la eficacia del producto, debemos atender a cuestiones tales como la mejora de la pronunciación de un usuario que se somete a los ejercicios programados. Además también será necesario evaluar las tareas pedagógicas que puedan encomendarse. Ante un resultado negativo (nula mejora de la pronunciación



del alumno) cabe preguntarse si nuevas rutinas de uso del sistema pueden contribuir en la consecución de la deseada mejora. También hemos elaborado una versión social ¿hasta qué punto es eficaz en contraste con el uso aislado del sistemas por parte del alumno?

Confiamos en que la colaboración con profesores de ELE nos permita profundizar en la obtención de resultados que resuelvan los interrogantes planteados en el párrafo anterior para plantear nuevas publicaciones en el futuro.

4.3 Aportaciones tecnológicas

Desde un punto de vista tecnológico defendemos un producto que opera en un entorno como es *Android*, soportado por una gran cantidad de plataformas móviles (teléfonos y tabletas), y que está ampliamente extendido. Los servicios *Google Voice* son gratuitos y mejoran día a día por lo que la operatividad del servicio es no sólo extensa sino eficaz tal y como ha sido defendida.

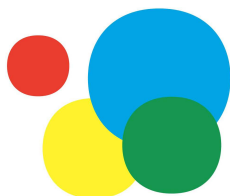
El sistema presentado es completamente extensible a otros idiomas. Aunque nuestro objetivo principal era el de desarrollar una herramienta para la mejora de la pronunciación del español, la extensión a otras lenguas es inmediata, dependiendo exclusivamente de la disponibilidad de tecnología *Google Voice* para dicho idioma. Actualmente la compañía estadounidense ofrece servicios en más de cien idiomas y sus expectativas y recursos les permiten pensar en un crecimiento ilimitado.

5. Conclusiones y trabajo futuro

En este trabajo se ha presentado el estado del arte en el uso de tecnologías del habla en el desarrollo de herramientas CAPT de mejora de la pronunciación. Se ha documentado cómo desarrollar una herramienta CAPT para dispositivos móviles tipo *Android* basada en las herramientas *Google Voice*. La herramienta permite a un usuario practicar su pronunciación a la vez que obtiene una puntuación sobre la calidad de la misma.

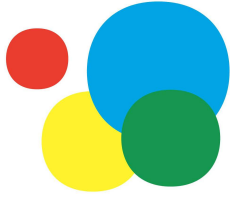
En la actualidad se está trabajando en la extensión de la herramienta en dos vías diferentes. Primero se quiere mejorar el interfaz y la portabilidad empleando tecnología AIR de *Adobe*. Por otro lado se quiere hacer la invocación a los servicios *Google Voice* desde un *script* alojado en un servidor externo, en lugar de hacerlo desde el propio terminal. Esta opción abre la posibilidad de almacenar el audio y realizar un procesamiento en paralelo del mismo para así poder aplicar filtros sobre la señal de voz, que permiten añadir funcionalidad a la herramienta. Nuestro objetivo principal es visualizar la información prosódica o de segmentación fonética, mejorando la realimentación que reciba el usuario. Confiamos poder aplicar la experiencia del grupo en etiquetado y procesamiento prosódico (Gonzalez Ferreras y otros, 2012; Escudero y otros, 2002) en sistemas para la mejora del acento en estudiantes de español como lengua extranjera⁶.

⁶ Agradecimientos: Diego Vallejo y David Soler por sus aportaciones en la programación de las primeras versiones de la herramienta. M^a Pilar Celsa porque el apoyo que nos está dando en el desarrollo de estas investigaciones es un estímulo impagable. El proyecto del Ministerio Glissando FFI2011-29559-C02-01



BIBLIOGRAFÍA

- BADIM, P. y A. Ben Youssef, G. Bailly, F. Elisei, T. Hueber (2010), *Visual articulatory feedback for phonetic correction in second language learning*, Proceedings SLATE.
- BERNSTEIN, J. y M. Cohen, H. Murveit, D. Rtischev, M. Weintraub (1990), *Automatic evaluation and training in English pronunciation*, First International Conference on Spoken Language Processing.
- BLACK, A. W. (2007) Speech synthesis for educational technology, in: Proc. ISCA ITRW SLaTE Workshop on Speech and Language Technology in Education, Farmington, PA.
- EHSANI, F. y J. Bernstein, A. Najmi, O. Todic (1997), *Subarashii: Japanese interactive spoken language education*, Fifth European Conference on Speech Communication and Technology.
- ESCUDERO, D. y C. González, V. Cardeñoso (2002) *Quantitative evaluation of relevant prosodic factors for text-to-speech synthesis in Spanish* Proceedings of ICSLP
- ESKENAZI, M. (2009) *An overview of spoken language technology for education*, Speech Communication 51 (10) 832–844.
- ESKENAZI, M. y A. Kennedy, C. Ketchum, R. Olszewski, G. Pelton (2007) *The native accent pronunciation tutor: measuring success in the real world*, Proceedings of SLATE.
- GONZÁLEZ-FERRERAS, C y D Escudero-Mancebo, C. Vivaracho Pascual, V. Cardeñoso-Payo (2012) *Improving automatic classification of prosodic events by pairwise coupling* Audio, Speech, and Language Processing, IEEE.
- HANDLEY, Z. y M.-J. Hamel (2005), Establishing a methodology for benchmarking speech synthesis for computer-assisted language learning (call), *Language Learning & Technology* 9 (3) 99–120.
- HIROSE, K. y F. Gendrin, N. Minematsu (2003), *A pronunciation training system for Japanese lexical accents with corrective feedback in learner's voice*, Proc. EUROSPEECH, Vol. 4, pp. 3149–3152.
- KATO, S. y G. Short, N. Minematsu, C. Tsurutani, K. Hirose (2011), *Comparison of native and non-native evaluations of the naturalness of Japanese words with prosody modified through voice morphing*, Proc. SLATE.
- KAWAHARA H. (2006), *Straight, exploitation of the other aspect of vocoder: Perceptually isomorphic decomposition of speech sounds*, *Acoustical science and technology* 27 (6) 349–353.
- KUBO, R. */x/-/l/ perception training using synthetic speech generated by straight algorithm*, in: Proc. Spring Meeting of Acoust. Soc. Japan, 1998, pp. 383–384.
- LUO, D. y N. Minematsu, Y. Yamauchi, K. Hirose (2009), *Analysis and comparison of automatic language proficiency assessment between shadowed sentences and read sentences*, Proceedings of SLATE.
- MENG, H. y W.-K. Lo, A. M. Harrison, P. Lee, K.-H. Wong, W.-K. Leung, F. Meng (2009), *Development of automatic speech recognition and synthesis technologies to support Chinese learners of English: The cuhk experience*, Proc. of APSIPA.
- NERI, A. y C. Cucchiari, H. Strik, L. Boves (2002), *The pedagogy-technology interface in computer assisted pronunciation training*, *Computer Assisted Language Learning* 15 (5) 441–467.

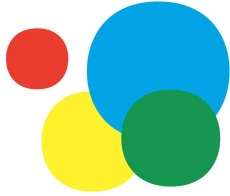


RABINER, L. y B.-H. Juang, (2009) *Fundamentals of speech recognition*. Prentice Hall.

TSUBOTA, Y. y M. Dantsuji, T. Kawahara (2004), *An English pronunciation learning system for Japanese students based on diagnosis of critical pronunciation errors*, *ReCALL* 16 (01) 173–188.

WANG, H. y C. J. Waple, T. Kawahara (2009), *Computer assisted language learning system based on dynamic question generation and error prediction for automatic speech recognition*, *Speech Communication* 51 (10) 995– 1005.

ZECHNER, K. y D. Higgins, X. Xi (2007) *Speechrater: A construct-driven approach to scoring spontaneous non-native speech*, *Proc. SLaTE*.



LA ACOMODACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL LÉXICO DEL ÁMBITO ACADÉMICO DE INMIGRANTES ESPAÑOLES EN LOS ESTADOS UNIDOS

Claudia Francom

Anais Holgado Lage

Wake Forest University

RESUMEN:

Este artículo presenta una investigación comparativa realizada con españoles residentes en EEUU, cuya profesión es la enseñanza de español, y profesores de ELE de Salamanca. El objetivo central es demostrar la acomodación léxica en un contexto donde la convivencia de diferentes variedades del español produce una situación en la que se hace necesario seleccionar un léxico común a todos los hablantes.

El presente estudio se compone del marco teórico, que provee un acercamiento al estudio de la acomodación lingüística, las motivaciones que mueven a los hablantes a efectuar un cambio de habla, y ejemplos de trabajos previos. En el apartado metodológico se detallan los aspectos relacionados con el diseño de investigación, y finalmente, se presentan el análisis y la conclusión.

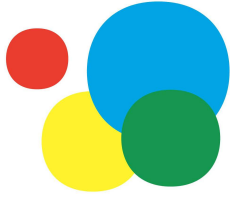
1. Marco teórico

La identidad está presente en distintos acercamientos al estudio de agregados humanos tales como redes sociales, comunidades de práctica, grupo socioeconómico, grupo etario, género, etc. La manifestación de la identidad en aspectos lingüísticos existe tanto en comunidades bilingües como en comunidades monolingües. En contextos bilingües se expresa por diferentes procesos como la alternancia de código, la elección de lengua, etc. En cambio, en comunidades monolingües esta relación se expresa por medio de la acomodación, el estilo o la variación -condición sine qua non de una lengua-, entre otros fenómenos.

En su trabajo, Zentella (1990) distingue la importancia de la relación entre uso lingüístico e identidad, analizando cómo se puede incluir o excluir a un hablante de un grupo determinado. La autora estudia acomodación léxica entre puertorriqueños, dominicanos, colombianos y cubanos en Nueva York. En su análisis, describe cómo los hablantes tienden a asimilar los términos regionales de otras comunidades lingüísticas con las que están en contacto, produciéndose así acomodación lingüística¹. Es importante recalcar que, según muestra su trabajo, si la comunidad goza de poco prestigio sus vocablos no serán adoptados por otros grupos². Por tanto, sus resultados resaltan el impacto que tienen las variables sociales en el proceso de acomodación léxica, en este

¹ Como indica Silva-Corvalán (2001), de acuerdo a la Teoría de la Acomodación (Giles y Powesland, 1975) se espera que el hablante modifique su conducta lingüística ya sea para acercarse o alejarse de la de su interlocutor (orientación convergente o divergente), o que mantenga sus patrones lingüísticos sin que haya intentos de acomodación.

² En este caso la comunidad con poco prestigio era la de los dominicanos.



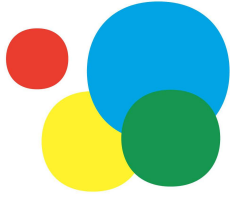
proceso los hablantes se identifican con aquellos de variedades con cierto prestigio y no con los que carecen de él.

El hecho de que existan diferentes repertorios lingüísticos presupone una relación entre el uso de la lengua y su estructura social (Gumperz y Cook-Gumperz, 1982: 12). En este estudio, los autores concluyen que los hablantes pueden moverse de un registro a otro para identificarse con diferentes grupos de personas. Algunos años antes, Giles, Bourhis y Taylor (1977) habían propuesto que el valor utilitario de la lengua es un instrumento lo suficientemente rico y flexible para expresar exclusión. De acuerdo a lo postulado, la lengua puede servir como herramienta para excluir a aquellos que no son considerados miembros de una comunidad, o por lo contrario, para incluir a aquellos que sí son considerados miembros de la comunidad.

La idea central del trabajo anteriormente mencionado es relacionar tres propuestas: la primera propuesta es la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1974), que propone que las relaciones intragrupalas están compuestas por cuatro elementos básicos: la categorización social, la identidad social, la comparación social y la distinción psicológica. Todos estos factores, según el investigador, son los que en conjunto hacen que un individuo y su membresía a un grupo sean evaluados positivamente por él y por los miembros de dicho grupo. La segunda propuesta es la Taxonomía de la Vitalidad Etnolingüística (Taylor y Hudson, 1972), la cual describe una serie de componentes que son los responsables de que una lengua se preserve o se pierda. Estos componentes son el estatus asociado a la lengua, la demografía del grupo que habla dicha lengua y el apoyo institucional. La tercera propuesta es la teoría de Acomodación del Habla de Giles (1973; 1977), la cual se refiere al hecho de que siempre hay motivaciones y consecuencias sociales que mueven a los hablantes a efectuar un cambio de estilo de habla; estos elementos pueden verse reflejados en el hecho de que cada persona habla de una manera diferente dependiendo del contexto, del tema y de la persona con la que interactúa.

Los autores unen estas tres propuestas y afirman que por medio de la unión de ellas se puede dar cuenta de la vitalidad de una lengua. El nivel de vitalidad de una lengua dada se puede mejorar por medio de la auto-evaluación positiva de una comunidad y por medio de las relaciones intergrupales, donde los hablantes convergen en el estilo de habla, de acuerdo a los rasgos lingüísticos que comparte dicha comunidad. Al hablar de estilo de habla, Giles, Bourhis y Taylor (1977) se refieren a las variantes situacionales que hacen que una persona cambie su manera de hablar, por medio de la producción de ciertos rasgos lingüísticos.

El aparato teórico de la psicología social siguió utilizándose para estudiar la identidad lingüística durante la década de los años setenta. Al principio de los años ochenta lingüistas como Giles (1977), Gumperz (1982), Gumperz y Cook-Gumperz (1982), Milroy (1980), Edwards (1985) y Le Page y Tabouret-Keller (1985) comenzaron a cuestionarse la relación entre lengua e identidad. Gumperz exploró el hecho de que existen diferentes repertorios y esto presupone una relación entre el uso de la lengua y su estructura en la esfera social.



Los otros modelos para el estudio de identidad que se desarrollaron en los años ochenta son la ya mencionada Acomodación de Habla y los Actos de identidad (Le Page y Tabouret-Keller, 1985). En ellos se percibe al hablante como un individuo con agencia (o poder de acción) que puede distanciarse o acercarse a su interlocutor a través de la expresión de rasgos lingüísticos. En la actualidad se estudia dicho fenómeno desde una perspectiva postmoderna, cuya idea fundamental es que el hablante tiene el poder de ejercer su voluntad (Ochs, 1993) en el momento mismo de la interacción; de esta forma, la relación entre lengua e identidad social de un hablante no es un proceso unilateral, sino una relación que está mediada por lo que el hablante entiende y conoce como el aparato ideológico conformado por las convenciones sociales. En la década pasada se dotó de agencia al participante y se relacionó la acomodación lingüística con la identidad³.

Ahora bien, dentro del ámbito de los estudios hispánicos en Estados Unidos, además del ya mencionado de Zentella, se encuentra el trabajo de Ghosh Johnson (2005) cuya aportación es hacer hincapié en el hecho de que la existencia de redes sociales es una condición esencial para que pueda efectuarse el contacto dialectal. La autora estudia la ausencia de contacto entre estudiantes de origen mexicano y de origen puertorriqueño de un instituto de Chicago. Los resultados apuntan a que las interacciones entre los estudiantes se organizan en base a la etnicidad, y por lo tanto la integración social entre ambos grupos es inusual.

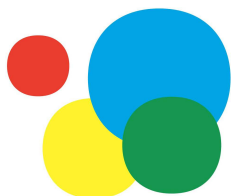
En este estudio veremos que la acomodación lingüística en contextos académicos donde se unen dos o más variedades del español se produce con bastante facilidad y en muchas ocasiones no se selecciona la variante del territorio peninsular.

2. Metodología

En nuestra investigación analizamos ciertas palabras usadas en el ámbito académico de los Estados Unidos y cuyo uso no es prototípico de la variedad de español estándar de España, tales como enseñar –como verbo intransitivo–, tomar clases, calificar, disertación, etc. Aunque la gran mayoría de estas palabras son conocidas en el territorio peninsular, no forman parte del léxico que los hablantes españoles normalmente seleccionan para los contextos analizados. No obstante, para las personas que han residido durante un largo periodo de tiempo en el país norteamericano, son un elemento más de su léxico habitual. Por medio de una encuesta que constituye nuestro instrumento metodológico, y con una muestra formada por 16 personas, ocho residentes en Estados Unidos⁴ (grupo experimental) y ocho en España (grupo control), estos últimos residentes en la zona de

³ Bailey (2000), Mendoza-Denton (2002), Torres y Gafaranga (2002), Sankoff y Blondeau (2007) o Bucholtz y Hall (2010), por citar algunos.

⁴ La mayoría de estos encuestados procedían de universidades de Carolina del Norte, sin embargo, también tenemos resultados de otros estados, lo que indica una homogeneidad en el léxico seleccionado para la acomodación lingüística. Aunque no tenemos datos sobre las variedades que conviven en cada uno de los departamentos, sabemos que en Wake Forest, donde trabajan algunos de los encuestados, convergen las variedades española, mexicana, argentina, venezolana, colombiana y puertorriqueña.



Salamanca y alrededores⁵, demostramos que los españoles que trabajan en un contexto académico de Estados Unidos aceptan estas palabras como algo natural que no llama la atención, que además usarían de forma habitual y no son consideradas incorrectas⁶.

Debe tenerse en cuenta que en muchas ocasiones esta acomodación dialectal es un proceso inconsciente, por lo que decidimos incluir numerosos distractores en nuestra encuesta. Esta se compone de nueve oraciones, cada una de ellas consta de dos opciones, una con un elemento incorrecto gramaticalmente que funciona como un distractor –leísmo, laísmo o loísmo- y la otra correcta en el plano gramatical. Sin embargo, las dos oraciones cuentan con un elemento léxico que resulta extraño para el hablante español que no ha estado en una situación de contacto entre diferentes variedades del español durante un periodo extenso de tiempo. También se incluyeron dos oraciones con elementos léxicos comunes, *libro* y *compañera*, para que el elemento léxico no llamara la atención de la persona que realizaba la encuesta.

Todos los participantes en la encuesta son hombres y mujeres mayores de edad, cuya profesión es la enseñanza de español para extranjeros en el caso de España o para angloparlantes en el caso de Estados Unidos, en ambos casos en el ámbito universitario. Se les pidió a los participantes que rellenaran dicho cuestionario, preguntándoles en cada caso lo natural que les sonaban las oraciones y cuál era la probabilidad de que ellos produjeran dichas oraciones en su vida diaria.

La lista de los elementos léxicos analizados en las encuestas y su preferencia en la variedad estándar del español sería la siguiente:

- Composición → Redacción
- Enseñar⁷ → Dar clase
- Tomar clase → Ir a clase
- Calificar → Corregir
- Oficina⁸ → Despacho
- Enojado⁹ → Enfadado
- Disertación → Tesis doctoral

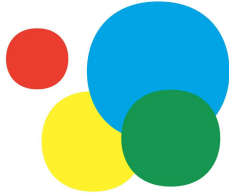
⁵ Aunque la investigación trata sobre variantes léxicas no prototípicas en todo el territorio nacional, nos interesaba mostrar una cierta homogeneidad en el grupo control, por lo que seleccionamos encuestados de la zona centro de la península, mayoritariamente de la ciudad de Salamanca.

⁶ Véase el apéndice para el cuestionario completo.

⁷ Utilizado como verbo intransitivo: *enseño a las tres*.

⁸ Para referirse al lugar de trabajo de los profesores universitarios.

⁹ A pesar de que esta palabra obviamente no guarda relación con el ámbito académico, finalmente decidimos introducirla en la encuesta, ya que es un vocablo que se asocia muchas veces con algunas variedades del español no pensinsular, por lo que es un caso de acomodación dialectal muy claro.



3. Análisis de resultados

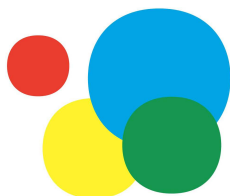
Al analizar los resultados, lo primero que llama la atención es la gran cantidad de españoles que residen en Estados Unidos y que no tienen ningún reparo en adscribir la nota más alta en las dos situaciones (frase que suena natural y que producirían de forma normal) a todas las oraciones. De hecho, excepto dos de los ocho encuestados, todas las personas del grupo experimental que respondieron al cuestionario dieron la máxima puntuación a cada una de las oraciones en las que no había ningún problema gramatical. De las dos personas que no siguieron este esquema, una solamente ha residido en Estados Unidos durante el último año¹⁰, y la otra mostraba dudas en absolutamente todas las respuestas, por lo que parece que la acomodación lingüística no se da en todos los casos con la misma fuerza, como ya señaló Silva-Corvalán (2001) y como analizaremos con más detalle en el próximo apartado. De hecho, los resultados de esta encuesta específica son muy similares o incluso rechaza con más fuerza estos vocablos que los del grupo control, que son personas que nunca se han encontrado en una situación que propiciara la acomodación lingüística. Así pues, podemos decir que, por lo general, la mayoría de encuestados del grupo experimental no tuvieron ningún problema o reparo en reconocer las palabras del vocabulario seleccionado como parte de su léxico habitual, otorgándoles la nota más alta posible. El siguiente gráfico¹¹ resume los resultados de este conjunto:

Participante	1-20	2-36	3-25	4-1	5-¿?	6-12	7-9	8-7	Media
Composición1	10	10	10	10	10	5	10	10	9.3
Composición2	10	10	10	10	10	5	10	10	9.3
Enseñar1	10	10	10	10	10	3	10	10	9.1
Enseñar2	10	10	10	10	10	3	10	10	9.1
Tomar clase1	10	10	10	10	10	5	10	10	9.3
Tomar clase2	10	10	10	10	10	5	10	10	9.3
Calificar1	10	10	10	10	10	1	10	10	9.1
Calificar2	10	10	10	10	10	1	10	10	9.1
Oficina1	10	10	10	4	10	3	10	10	8.3
Oficina2	10	10	10	4	10	1	10	10	8.1
Enojado1	10	10	10	10	10	5	10	10	9.3
Enojado2	10	10	10	10	10	1	10	10	9.1
Disertación1	10	10	10	4	10	1	10	10	8.1
Disertación2	10	10	10	4	10	1	10	10	8.1
Media	10	10	10	8.2	10	2.8	10	10	8.9

Por el contrario, los resultados de los encuestados en España son un poco más irregulares, si bien debe tenerse en cuenta que todas son palabras o expresiones del español, incluidas en el Diccionario de la Real Academia (Real Academia Española, 2001), por lo que no es extraño que los participantes muestren un mayor o menor rechazo a estos términos dependiendo de lo expuestos que hayan estado a ellos en el pasado, o de su propia capacidad o predisposición para adquirir nuevos elementos léxicos. Sin embargo, mientras que los resultados del grupo experimental variaban entre el 8 y el 9.3, en el grupo control solamente pasaron de 8 en dos ocasiones, con los

¹⁰ La única información personal que se pedía a los participantes era que facilitaran el número de años residiendo en el país en el que viven.

¹¹ Al lado del número de participante se representa el número de años que dicho participante lleva en Estados Unidos. Por otra parte, para cada término se le hacían dos preguntas, si la oración le sonaba natural (primera parte, ejemplo *oficina1*) y si la utilizaría en su vida normal (segunda parte, ejemplo *oficina2*).



términos *oficina* y *composición*, ante la pregunta sobre la naturalidad de una oración –es decir, no ante la pregunta de si dirían esa oración, en la que la puntuación fue más baja-, y mostraron resultados tan bajos como un 2.6 en la pregunta sobre si producirían una oración con la palabra *disertación*. La media total fue un 6, mientras que en el primer grupo la media era prácticamente un 9. En el gráfico siguiente se pueden comprobar los resultados del grupo control:

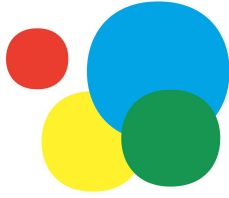
Participante	1-27	2-28	3-¿?	4-28	5-27	6-28	7-28	8-31	Media
Composición1	7	10	3	9	9	9	10	10	8.3
Composición2	2	10	2	8	9	7	10	10	7.2
Enseñar1	6	4	9	5	8	10	6	6	6.7
Enseñar2	2	2	10	4	8	10	2	6	6.5
Tomar clase1	4	10	10	4	8	4	6	6	6.5
Tomar clase2	2	8	10	1	8	3	2	2	4.5
Calificar1	4	10	3	3	9	10	6	2	5.8
Calificar2	2	10	2	2	9	9	2	1	4.6
Oficina1	6	9	8	8	9	10	7	10	8.3
Oficina2	4	9	8	9	9	10	3	10	7.7
Enojado1	4	9	5	9	8	10	7	7	7.3
Enojado2	2	1	5	2	6	10	2	7	4.3
Disertación1	4	8	3	3	6	8	7	4	5.3
Disertación2	2	2	1	1	3	8	1	3	2.6
Media	3.6	7.2	5.6	4.8	7.7	8.4	5	6	6

Mientras que en el grupo experimental la ordenación de los resultados (de mayor a menor aceptación) no resulta especialmente interesante, debido a que prácticamente en todos los casos se aceptaban todas las palabras¹², sí resulta interesante observar cómo algunos de estos elementos producen más rechazo que otro en el grupo control. Así, *oficina* es la más aceptada, quizás por su extenso uso en contextos no académicos, seguida por *composición*, *enojado* y *enseñar* (como verbo intransitivo), todas ellas palabras utilizadas en el territorio peninsular en ciertos contextos o con usos diferentes. Después aparecerían *tomar clase*, *calificar* y finalmente *disertación*, la más rechazada, cuyo uso en España es muchísimo más reducido que las demás. Esto muestra la lógica en las irregularidades de las encuestas del grupo control, con respecto a la homogeneidad general del grupo experimental.

4. Conclusiones

Efectivamente, en las situaciones académicas de Estados Unidos se produce una acomodación léxica, que, si bien más marcada cuantos más años lleva la persona en el país, comienza a aparecer durante el primer año de estancia. Las razones por las que esto ocurre son similares a las detalladas en el marco teórico, es decir, cuando conviven diversas variedades de la lengua, lo natural es que haya una acomodación y que los hablantes utilicen las mismas palabras para referirse a los mismos elementos.

¹² Quizás habría que mencionar *disertación* y *oficina* (como lugar de trabajo de un profesor universitario) como las únicas que producen rechazo en dos de las encuestas, en los demás casos se da la puntuación máxima a todas las palabras en siete de los ocho encuestados.



Consideramos, sin embargo, que la elección de los elementos léxicos analizados en este estudio, que no son los prototípicos de la variedad española, no se debe tanto a que la variedad española tenga menos prestigio sino a la gran influencia del lugar donde se está, Estados Unidos, muy alejado físicamente de España. Así, algunas de las palabras utilizadas son calcos del inglés (*disertación, tomar clase...*), mientras que otras se toman de variedades del español mucho más cercanas al territorio estadounidense y con mucha más representación allí, como la mexicana (es el caso de *calificar* o *enojado*, entre otros).

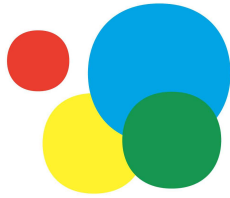
Otra conclusión a la que hemos llegado tras analizar los resultados es que aunque la acomodación lingüística es un proceso que sucede como norma general en ciertos contextos, algunos hablantes presentan una gran reticencia a cambiar su léxico, como se observa en el encuestado número seis del grupo experimental. Pese a llevar doce años en Estados Unidos, rechaza absolutamente todas las palabras seleccionadas de forma incluso más tajante que los encuestados del grupo control. A pesar de que no podemos asegurarnos de que este encuestado efectivamente no utiliza nunca estas palabras de forma inconsciente en su vida diaria, parece que algunos hablantes se resisten a acomodar su lengua al contexto.

También es interesante observar como los encuestados del grupo control plantean dudas en muchos casos, produciéndose irregularidades en sus respuestas, mientras que en seis de las ocho encuestas del grupo experimental se da la nota máxima a todas las preguntas, sin presentar ninguna variación. Está claro que estos elementos ya forman parte de su repertorio léxico habitual.

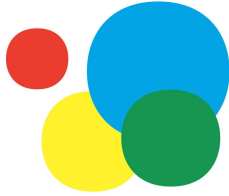
En resumen, los resultados prueban que el léxico disponible del español cambia no solo entre los diversos dialectos, sino también cuando un número de variedades conviven en un país no hispanohablante, como lo es Estados Unidos, produciéndose una acomodación lingüística para facilitar así la intercomprensión de los hablantes.

BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY, B. (2000): «Language and Negotiation of Ethnic/Racial Identity Among Dominican Americans», *Language in Society*, 29(4), Cambridge University Press, 555-582.
- BUCHOLZ, M. Y K. HALL (2010): «Locating Identity in Language», *Language and Identities*, Edinburgo: Edinburgh University Press, 18-28.
- EDWARDS, J. (1985): *Language Society And Identity*, Oxford/Nueva York: B. Blackwell/A. Deutsch.
- GILES, H. (1973): «Accent Mobility A Model And Some Data», *Anthropological Linguistics*, 15(2), 87-105.
- GILES, H. (1977): *Language Ethnicity And Intergroup Relations*, Nueva York/Londres: Academic Press.
- GILES, H., R. Y. BOURHIS y D. M. TAYLOR (1977): «Towards a theory of language in ethnic group relations», *Language, ethnicity and intergroup relations*, London: Academic Press, 307-348.
- GILES, H., y P.F. POWESLAND (1975): *Speech Style and Social Evaluation*, Londres: Academic Press.



- GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J., y J. COOK-GUMPERZ (1982): «Introduction: Language And The Communication of Social Identity», *Language and Social Identity*, Nueva York: Cambridge University Press, 1-21.
- GHOSH JOHNSON, E. (2005): «Mexiqueño? A Case Study of Dialect Contact», *Penn Working Papers in Linguistics*, 11(2), University of Pennsylvania, 91-104.
- LE PAGE, R. B. y A. TABOURET-KELLER (1985): *Acts of identity. Creole Based Approaches to Language And Ethnicity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MENDOZA-DENTON, N. (2002): «Language and Identity», *The Handbook of Language Variation and Change*, Malden/Oxford: Blackwell Publishers, 475-499.
- MILROY, L. (1980): *Language And Social Networks*, Oxford: Blackwell.
- OCHS, E. (1993): «Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective», *Research on Language and Social Interaction*, 26(3), 287-306.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española* [en línea], junio 2013 www.rae.es (1 de junio de 2013)
- SANKOFF, G. y H. BLONDEAU (2007): «Language Change across the Lifespan: /r/ in Montréal French», *Language*, 83(3), 560-588.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2001): *Sociolingüística y Pragmática del español*, Washington D.C.: Georgetown University Press.
- TAJFEL, H. (1974): «Social Identity And Intergroup Behavior», *Social Science Information*, 13(2), 65-93.
- TAYLOR, C. L. y M. C. HUDSON (1972): *World Handbook of Political and Social Indicators*, New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- TORRES, M.C. y J. GAFARANGA (2002): «Social Identities and Language Alternation in Non-Formal Institutional Bilingual Talk: Trilingual Service Encounters in Barcelona», *Language in Society*, 31, 527-548
- ZENTELLA, A. C. (1990): «Lexical Leveling in Four New York City Spanish Dialects: Linguistics and Social Factors», *Hispania*, 73(4), 1094-1115.



APÉNDICE

Cuestionario completo

1A – Los estudiantes escribieron una composición que los pareció muy fácil.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

1B – Los estudiantes escribieron una composición que les pareció muy fácil.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

2A – Ese libro me le dejé aquí ayer.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

2B – Ese libro me lo dejé aquí ayer.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

3A – La dije a mi prima que no podía ir porque tenía que enseñar a las once.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

3B - Le dije a mi prima que no podía ir porque tenía que enseñar a las once.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

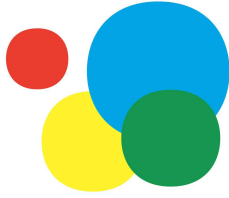
4A – Los estudiantes toman las clases que más los interesan.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable



4B - Los estudiantes toman las clases que más les interesan.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

5A – A mi compañera le vi por la mañana.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

5B – A mi compañera la vi por la mañana.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

6A - Tenía muchos exámenes y pasé la tarde calificándolos.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

6B - Tenía muchos exámenes y pasé la tarde calificándolos.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

7A – El profesor de alemán estaba en su oficina y le fui a visitar.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

7B – El profesor de alemán estaba en su oficina y lo fui a visitar.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

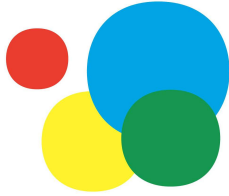
8A – Estaba muy enojada porque lo dije que viniera a la conferencia y él no me contestó.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable



8B – Estaba muy enojada porque le dije que viniera a la conferencia y él no me contestó.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

9A – Cuando terminé mi disertación, el título de doctor me le dio la Universidad.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable

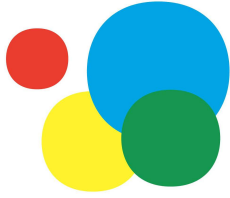
9B – Cuando terminé mi disertación, el título de doctor me lo dio la Universidad.

Marca el grado de lo natural que te suena esta oración

Nada natural 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy natural

Marca el grado de posibilidad de que utilices esta frase

Muy improbable 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy probable



LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO DEL PEÑÓN DE GIBRALTAR. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Elena Gamazo Carretero
Universidade de Coimbra

RESUMEN:

En esta breve reflexión apoyada en aspectos demográficos, sociales, culturales y lingüísticos se describe el sistema educativo gibraltareño vigente en la actualidad.

La peculiaridad de la dicotomía español-inglés ha convertido al Peñón en un territorio cargado de contrastes, donde la alternancia de códigos es un reflejo claro de la situación social que vive esta determinada comunidad de habla, en la que tienen cabida las más diversas creencias y se respeta la convivencia de un amplio abanico de costumbres.

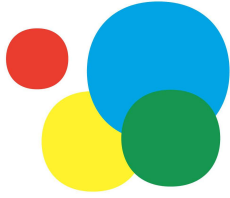
A partir de una revisión teórica sobre la coexistencia de lenguas y sociedades, y su posterior aplicación al caso concreto de Gibraltar, se mostrará cómo esa amalgama cultural, un bilingüismo escondido tras una fuerte situación diglósica, influye en los centros educativos.

0. Introducción

El presente estudio va a tratar sobre la situación lingüística y su repercusión en el sistema educativo que vive el Peñón de Gibraltar, una de las colonias de la Commonwealth, un territorio de carácter bilingüe en el ámbito hispano. Se localiza al sur de la Península Ibérica, a escasos metros de La Línea de Concepción en la provincia de Cádiz. Se trata de una comunidad que se encuentra a caballo entre dos culturas, la anglosajona y la española.

Desde el punto de vista sociolingüístico, la encrucijada social en la que vive *La Roca*, es muy interesante, pues es una viva representación de la riqueza lingüística que proporciona la alternancia de códigos. Por tanto, se trata de una muestra bastante clara de bilingüismo escondida tras una situación de diglosia al considerar una lengua, en este caso el inglés, superior a la otra, el español, por diferentes circunstancias sociales.

El trabajo está planteado desde una perspectiva eminentemente teórica, de forma que intentaremos proporcionar un panorama sobre el estado actual, lingüístico, social y educativo de Gibraltar. En primer lugar, se presenta una breve revisión teórica dentro del contacto de lenguas, fundamentalmente, sobre los conceptos de bilingüismo y diglosia. No obstante también se señalarán cuestiones de planificación lingüística.



La segunda parte está centrada en delimitar las características sociolingüísticas de la población gibraltareña. En ella nos detendremos en la historia del Peñón, aportando datos demográficos, políticos, religiosos, educativos y lingüísticos.

El objetivo es esclarecer por qué es importante el estudio de esta zona desde el punto de vista lingüístico y su reflejo en el sistema educativo. Con el análisis de las particularidades lingüísticas de Gibraltar delimitaremos, dentro del ámbito de lenguas, cuál es la lengua de prestigio y cuál es la lengua social en el canal oral - conversacional.

De este modo, se comprueba cómo nuestra lengua, a pesar de contar con un importante número de hablantes como lengua materna, tanto en España como Latinoamérica, y un conjunto muy considerable de individuos como segunda lengua, en el Peñón no es considerada un código lingüístico prestigioso.

1. Revisión teórica de la coexistencia de lenguas y sociedades

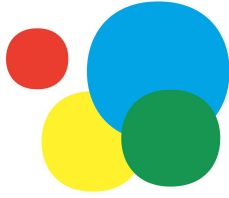
En palabras de Escoriza Moreno (2008) la situación sociolingüística en un caso de plurilingüismo indica cuál es el número de hablantes que emplea cada una de las lenguas implicadas, y si estos usan esas lenguas para cualquier tipo de función comunicativa o, por el contrario, se da una situación diglósica que refleje diferencias de prestigio entre ellas.

También se tienen en cuenta dos conceptos clave en el análisis de las sociedades frente a sus lenguas, las *actitudes* y las *creencias*. Las *actitudes* son los usos reales que los hablantes hacen de los diversos códigos lingüísticos. Sin embargo, las *creencias* son las valoraciones subjetivas que los hablantes hacen sobre sus lenguas. Están intrínsecamente ligadas a las nociones de *prestigio* y *prestigio encubierto* que inducen al empleo o desuso de alguno de los sistemas lingüísticos en determinados contextos.

Así, aunque se tiende a pensar que ambos términos son paralelos y deberían desarrollarse a la par en la realidad no sucede. Este hecho se considera inseguridad lingüística en el hablante, quien tiene una visión negativa de la lengua en la que pronuncia la mayoría de sus enunciados, o tiene un enfoque positivo de la lengua que utiliza en menos contextos debido, sobre todo, al desprestigio social que posee.

Identificar a qué lengua se le atribuye mayor prestigio en una comunidad es sencillo, solo basta con observar cuál es la lengua de instrucción en educación, cuál es la empleada en la administración y en cuestiones gubernamentales, así como en los medios de comunicación de masas.

En síntesis, a la situación sociolingüística le corresponde revelarnos qué código lingüístico es identificado como *we code* y cuál o cuáles como *they code*, así como en qué grado se identifica cada comunidad con cada uno de ellos.



1.1 Bilingüismo y diglosia

Según Fishman (1970) el bilingüismo es una característica del individuo. En cambio, la diglosia es una particularidad de las sociedades, de las comunidades de habla. En la esfera social el bilingüismo es el dominio de una lengua A y una lengua B por parte de una comunidad de habla y la diglosia sería el dominio de ambas lenguas pero la utilización de ellas en diferentes funciones. Así se distinguen cuatro relaciones entre bilingüismo y diglosia: *diglosia y bilingüismo*, *bilingüismo sin diglosia*, *diglosia sin bilingüismo* y *ni bilingüismo ni diglosia*.

- *Diglosia y bilingüismo*: en estas sociedades los hablantes poseen la misma competencia en la lengua A y en la lengua B, aunque en la realidad una lengua se emplea siempre en más contextos que la otra.
- *Bilingüismo sin diglosia*: ocurre en sociedades donde se producen cambios sociales con bastante frecuencia.
- *Diglosia sin bilingüismo*: ocurre en zonas donde la clase social más elevada habla una lengua y la clase social más baja se comunica en un código lingüístico diferente. Para interactuar entre ambas clases es necesaria la traducción de una lengua a otra y viceversa.
- *Ni bilingüismo ni diglosia*: realmente este tipo de comunidades no tiene una representación clara. Se considera una relación más teórica que práctica la cual considera que en las comunidades de pequeña extensión normalmente el dominio de dos lenguas por parte del hablante desaparece abriendo el camino de un ambiente monolingüe.

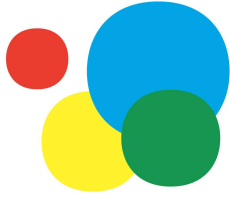
1.2 Aspectos educativos del bilingüismo

Siguán y Mackey (2001) llaman *educación bilingüe* al sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales, normalmente, una es la primera lengua de los alumnos. Las características de la educación bilingüe varían según se manifiesten distintos factores: los objetivos lingüísticos del sistema educativo, el lugar de las lenguas en el currículum, la relación entre la lengua del alumno y la utilización en la enseñanza o la homogeneidad lingüística del alumnado.

1.2.1 Los objetivos lingüísticos del sistema educativo

Se puede pretender que el alumno adquiriera la misma competencia en ambas lenguas, o por el contrario, domine una de ellas y la otra se relegue a un segundo plano.

Así surgen dos modelos pedagógicos: *retentivo* y *subordinado*. El primero de ellos refleja cómo los hablantes se ven obligados a aprender la L2 para participar en la comunidad y en el mundo laboral. Como señala Moreno Fernández (1998), un ejemplo claro sería el aprendizaje del inglés por parte de la población de Quebec en Canadá. El modelo educativo *subordinado*, sin embargo, elimina la lengua minoritaria en la enseñanza restringiendo su uso a ámbitos familiares, como ocurre con el español de las comunidades hispanas de EEUU.



1.2.2 El lugar de las lenguas en el currículum

Las diferentes materias pueden enseñarse en ambas lenguas de manera equilibrada, o de modo desproporcionado explicando las asignaturas más importantes en un código y las de menor en otro.

Desde esta perspectiva, Fishman y Lovas (1970) realizaron una clasificación de la educación bilingüe dividida en cuatro categorías: *educación bilingüe transitoria*, *educación de monoalfabetización*, *educación bilingüe parcial* y *educación bilingüe completa*. El último modelo lograría un dominio de ambas lenguas por igual. El *bilingüe parcial* refleja una situación de diglosia encubierta, pues una de las lenguas adquiere mayor importancia. La *monoalfabetización* por su parte relega la lengua materna al canal conversacional y apenas a alguna asignatura. Por último, el modelo de *bilingüismo transitorio* utiliza simplemente la lengua materna para introducir al alumno en la L2.

Además, existen otros dos modelos que merece la pena destacar puesto que podemos relacionarlos mejor con la situación que vive Gibraltar. Se trata de la *educación pluralista o de mantenimiento* y la *inmersión lingüística*.

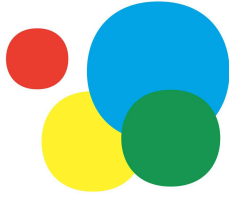
En el primero de ellos la segunda lengua se aprende como asignatura a partir del momento que marque el plan de estudios y la lengua materna es el código de instrucción en el resto de materias. Este tipo de educación es la que se emplea en las zonas donde la lengua materna, aunque es minoritaria, goza de mayor prestigio lingüístico por parte de la sociedad.

La *inmersión lingüística*, en cambio, consiste en impartir todas las enseñanzas en L2. Puede implantarse en cualquier rango de edad, pero siempre teniendo en cuenta que el aprendizaje será más costoso cuanto más edad tenga el destinatario.

1.3 Elección lingüística

La elección lingüística esta constituida por la elección de lengua, el cambio de código, la mezcla de códigos y los cambios de estilo. La *elección de lengua* consiste en utilizar una lengua u otra cuando el hablante maneja dos códigos diferenciados. El *cambio de código (code-switching)* se produce cuando el emisor es capaz de alternar los dos sistemas lingüísticos en su discurso o simplemente realizando cambios léxicos (préstamos). La *mezcla de códigos (code-mixing)* es fruto de la incorporación de algunos elementos de una lengua al otro sistema, en el que el hablante estructura su disertación. Por último, el *cambio estilístico* se realiza continuamente en las manifestaciones de habla.

Fasold (1996) considera a todos estos fenómenos como parte de un *cotinuuum*. En un extremo se colocaría la elección de la lengua y en el otro el cambio estilístico. Sin embargo, Moreno Fernández (1998) considera que estos procesos no se deben englobar juntos porque implican cambios distintos en función de aspectos sociológicos.



La elección de la lengua es el fenómeno que más nos interesa para el posterior análisis de la situación sociolingüística y educativa en Gibraltar; por ello es importante citar los aspectos sociológicos, psicolingüísticos y psicosociológicos que lo determinan.

Los factores que llevan a seleccionar una u otra lengua radican en la propia comunidad. Esta es la que rige qué lengua se emplea dependiendo de los diferentes ámbitos o dominios como es el lugar, el tema, los participantes, la edad o la educación.

Los aspectos psicolingüísticos se manifiestan cuando el hablante, ante la situación de escoger uno de sus códigos, lo hace dependiendo de la actividad que vaya a realizar.

Por su parte los aspectos psicosociológicos influyen cuando el territorio se encuentra dividido desproporcionalmente en un grupo dominante y otro subordinante. La lengua de prestigio se corresponde con la del grupo dominante y será la elegida como sistema de comunicación, no ser que se augure un cambio social de prestigio, lo que conllevaría un cambio lingüístico.

2. Gibraltar, amalgama cultural

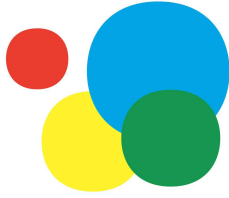
El Peñón de Gibraltar es una península de apenas 4,8 km² de superficie constituida por un resalte rocoso y unida a la Península Ibérica por un istmo de 1,7 km². A lo largo del siglo XIX el Reino Unido fue ganado territorio en esta última parte hasta consolidar su ocupación en 1909 con la implantación de *La Verja*.

Asume una población de algo menos de 30.000 habitantes entre gibraltareños, británicos, españoles, portugueses, marroquíes y otras nacionalidades.

Gibraltar es una colonia autónoma del Reino Unido y cuenta con sus propios órganos judiciales, legislativos y ejecutivos. El gobierno británico está representado por un Gobernador, legado de la Corona. El poder legislativo lo ejerce una Asamblea con 15 miembros elegidos por sufragio universal directo cada cuatro años, y el poder ejecutivo lo ejerce un Primer Ministro auxiliado por un gabinete.

En el terreno económico, carece de recursos naturales y no posee terreno agrícola. Su economía depende esencialmente del turismo y de proporcionar servicios financieros, seguros y administración de carteras, así como del suministro de combustible y servicios a buques.

Por último, El turismo es una de las mayores fuentes de ingresos. Además, el Peñón se ha convertido en punto de atracción para la instalación de compañías de apuestas y otros servicios de Internet.



2.1 Estructura del sistema educativo en Gibraltar

Gibraltar al ser una colonia, carece de leyes autónomas de educación. Por ello, se rige por el sistema educativo nacional británico. Evidentemente este sistema está adaptado a las características locales del Peñón en lo que se refiere a aspectos lingüísticos y religiosos. Así, el segundo idioma optativo que se cursa es el español, aunque algunos de los centros privados ofrezcan también la posibilidad de estudiar francés, italiano o alemán.

El currículo británico¹ se estableció en 1988 y fue modificado en 1995. En este documento, aprobado por el Parlamento, se establecen las cuatro etapas de enseñanza obligatorias (*key stages*) y se señalan los contenidos que deben impartirse en las escuelas públicas.

	Etapa - Ciclo	Cursos	Edad
Primaria	Key Stage 1	Year R, 1 y 2	5 a 7 años
	Key Stage 2	Year 3, 4, 5 y 6	7 a 11 años
Secundaria Obligatoria	Key Stage 3	Year 7, 8 y 9	11 a 14 años
	Key Stage 4	Year 10 y 11	14 a 16 años
Secundaria Post-obligatoria	Key Stage 5 o Sixth Form	Year 12 o AS Levels Year 13 o A Levels	16 a 18 años

El español se ofrece como materia optativa en Secundaria obligatoria y post-obligatoria frente a otras opciones lingüísticas, alemán o francés.

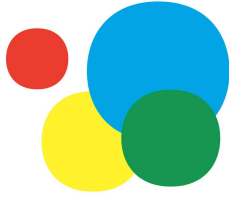
El sistema educativo británico determina que, al finalizar cada ciclo formativo, es obligatorio evaluar a los alumnos mediante un examen para determinar si realmente se han alcanzado los conocimientos oportunos de cada nivel de enseñanza. Así, los niños y adolescentes gibraltareños realizan una prueba de nivel a los siete, once, catorce y dieciséis años.

Cuando terminan la enseñanza secundaria obligatoria, los adolescentes pueden optar por tres caminos: continuar con sus estudios, realizar un curso de formación profesional, similar a los ofrecidos en el sistema educativo español, o incorporarse a la vida laboral.

Si la elección es prolongar sus estudios, deben escoger tres o cuatro asignaturas de las que se deberán examinar al final el ciclo, que tiene una duración de dos años. Si el estudiante aprueba el examen obtiene el Certificado General de Enseñanza Superior, *CGE-Level*, equivalente a la prueba de acceso a la Universidad española, *PAU*.

Aprobar este examen es requisito indispensable para matricularse en la Universidad o en un Instituto de enseñanza superior.

¹ Actualmente se encuentra en una nueva fase de revisión.



2.2 Situación lingüística en Gibraltar

Una de las peculiaridades del pueblo gibraltareño es la dicotomía idiomática inglés-español. El Peñón posee como lengua oficial el inglés, utilizada como vehículo trasmisor en el medio escrito y en ámbitos gubernamentales. En cambio, el español no se reconoce como lengua oficial del Estado; no se considera que haya una situación de bilingüismo, aunque sea una realidad. Es la lengua social, la lengua empleada en el ámbito familiar, en el registro coloquial y en el canal oral - conversacional.

En definitiva, los gibraltareños hablan en español, o más bien en *llanito*, cuando tienen confianza con el interlocutor y, cuando carecen de ella, utilizan el inglés para comunicarse. Ellos mismos llegan a afirmar que sólo hablan en inglés cuando tienen que dirigirse a un medio oficial, o cuando el trabajo lo requiere en las oficinas o por motivos turísticos.

La cuestión de emplear un sistema lingüístico u otro está determinado por el hecho de que el inglés está considerado lengua de prestigio; por ello es la manejada, como hemos citado, en los asuntos gubernamentales o cuando los interlocutores no tienen demasiada confianza y se pretende dar una impresión positiva. El *llanito* carece de estas connotaciones positivas al tratarse de una lengua coloquial sin tradición escrita. Por este motivo en Gibraltar se plantea una situación de diglosia, una supremacía del inglés sobre el español y su subdialecto, el *llanito*, fundada y sostenida en mayor parte por las propias instituciones inglesas, que asocian el uso del español a un acercamiento al país vecino. Por tanto, se refleja la idea de las lenguas como piezas de reivindicación política.

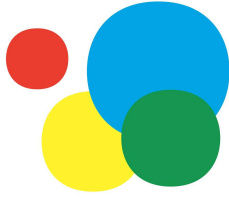
Por otra parte, los gibraltareños pasan mucho tiempo en España dadas las limitaciones de su propio territorio. Por tanto, no extrañó que, después de la apertura del paso de vehículos a través de la verja en febrero de 1985, el pueblo gibraltareño acostumbrara a pasar parte de su tiempo de ocio en las provincias españolas cercanas.

Algunos estudiosos de la idiosincrasia del pueblo *llanito* aseguran que este contacto con España por parte de los habitantes del Peñón favorece que la balanza se incline hacia ésta. Sin embargo, es una teoría difícil de situar en el actual estilo de sentimiento nacional que vive Gibraltar: reclaman la autodeterminación, es decir, el derecho de los gibraltareños a elegir su propio futuro.

2.2.1 Bilingüismo social oculto tras una fuerte situación diglósica

Gibraltar se caracteriza por una situación de bilingüismo social debido a causas históricas relativas a la ocupación y posterior colonización de la zona por parte del ejército inglés. Siguiendo las teorías de Appel y Muysken (1986) se trata de una situación en la que todos o prácticamente todos los hablantes son bilingües.

La consecuencia del bilingüismo en el Peñón es positiva, una muestra de *bilingüismo aditivo* ya que los hablantes voluntariamente deciden aprender y emplear el español. Nuestra lengua es un código lingüístico



valorizado positivamente, es decir, una lengua que goza de prestigio social en el territorio inmediato a Gibraltar, donde los llanitos sienten el apoyo y afecto de la comunidad española. Este es un hecho relevante si tenemos en cuenta la lejanía que experimentan con otras zonas nativas de inglés.

Siguiendo la clasificación que Fishman (1970) efectúa entre bilingüismo y diglosia, en Gibraltar se detecta una combinación de *diglosia* y *bilingüismo*, donde la sociedad gibraltareña posee la misma competencia en la lengua A - inglés- y en la lengua B -español-.

La situación diglósica de La Roca nos muestra como el inglés se emplea en situaciones más formales gubernamentales (gobierno, educación y medios de comunicación) y el español, en variante meridional, en ámbitos afectivos conversacionales.

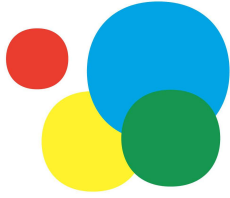
En relación con la división que Fasold (1996) enuncia sobre los tipos de diglosia, Gibraltar se inscribe en bilingüismo superpuesto/compuesto, puesto que la relación lingüística que existe entre el español y el inglés es de lenguas divergentes.

En los casos de la población inmigrante o de distinta nacionalidad a la inglesa o española se produce una *diglosia con doble superposición de lengua* porque entran en contacto más de tres lenguas. No son situaciones de *triglosia*, sino que se ocasionan dos diglosias donde se involucran tres lenguas. Es decir, a la lengua materna del individuo se le superpone el español y a este el inglés.

Se trata de un conflicto lingüístico atípico porque la situación real es que hay una lengua oficial que es el inglés, y una L2, que es el español, la cual carece de reconocimiento institucional pero que, por cercanía al territorio donde se habla, y la lejanía con otro territorio inglés, provoca que el habla que más se emplee en Gibraltar sea el español. Esta situación no se debe a un único motivo pues afecta a todas las variables sociales: edad, sexo, clase social, nivel de instrucción, profesión, etnia y procedencia. Tampoco se trata de mayorías o minorías de hablantes de cada una de las lenguas, puesto que toda la población domina ambos sistemas lingüísticos (incluidos los individuos de otras nacionalidades).

La única causa del fenómeno de lealtad lingüística en Gibraltar es fruto de la situación diglósica fomentada porque el inglés es la única lengua gubernamental oficial y de prestigio social reconocido.

El proceso de selección de una lengua oficial comienza con la codificación para establecer la variedad estándar. A continuación se produce el proceso de elaboración, que es cuando nacen los primeros testimonios escritos en ese sistema lingüístico. A su vez se desarrolla el proceso de implantación realizado por el gobierno de la zona que se encarga de potenciar el uso de lengua oficial a la sociedad. La última pieza de la cadena es la aceptación cuando la mayoría de la población acepta y emplea la lengua nacional en los ámbitos gubernamentales y sociales contribuyendo a la identidad nacional del territorio.



El problema es que en el Peñón el sentimiento de identidad nacional no va ligado culturalmente ni lingüísticamente al pueblo inglés o al español. Consideran que son gibraltareños y hablan *llanito*.

Los gibraltareños realizan un cambio de código impecable, puesto que dominan a la perfección ambos sistemas lingüísticos. Hablan un perfecto inglés y un correcto español en la variante meridional cuando interaccionan con interlocutores desconocidos y realizan una mezcla de lenguas, denominado *llanito*, cuando los actos de habla se establecen en ámbitos afectivos dentro del canal oral - conversacional.

Por tanto, este sentimiento nacional hacia su lengua nos conduce a una situación clara de prestigio encubierto del código lingüístico que hablan en los entornos afectivos. Aparentemente da la sensación de que los habitantes del Peñón, utilizan el inglés para comunicarse con los interlocutores pero, una vez establecidos lazos de confianza, comienzan a hablar la mezcla peculiar de inglés y español meridional.

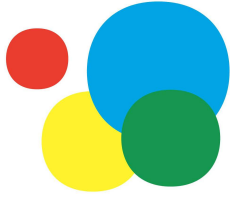
El *llanito*, es fruto de una mezcla de códigos entre lenguas fronterizas sociales. No se considera una lengua oficial ni dialecto, sino que es un *subdialecto* empleado en el medio oral, que no cuenta con testimonios escritos oficiales y no es considerado lengua culta porque se inserta dentro del dominio coloquial.

2.2.2 El español 'normativo' en Gibraltar

La población de Gibraltar habla un correcto español en la variante meridional, con un predominante ceceo, por influjo del español que se habla en Cádiz, provincia con la que colinda. Así pues, aunque en el habla oral se emplee claramente la variante meridional ceceante, el español que se va a enseñar en las aulas va a corresponder a la norma culta y a la modalidad estándar.

Como bien es sabido, uno de los requisitos fundamentales cuando se está aprendiendo una lengua es que el docente que está impartiendo la clase sea nativo de la lengua que está enseñando, o por lo menos bilingüe, puesto que no cometerá faltas y errores graves en gramática, léxico o pronunciación y conocerá en mayor medida la cultura, la sociedad y las costumbres de su país. Normalmente, esta situación ocurre con mayor frecuencia cuando el aprendiz se traslada al país del que quiere aprender su lengua. En el caso contrario, cuando la lengua se imparte en un país como lengua extranjera, la obligación de que el profesor sea nativo disminuye, pero, como es evidente, es aconsejable.

Gibraltar pertenece al gobierno de Gran Bretaña; allí el español se imparte como L2 en bastantes centros oficiales y últimamente la demanda de academias privadas está creciendo. Los profesores de los centros educativos de primaria y secundaria que imparten español suelen ser españoles que acuden en calidad de profesores visitantes, auxiliares de conversación o lectores de español, pero Gibraltar en estos casos queda aislada. Los profesores que trabajan en los centros gibraltareños públicos son contratados por el Estado inglés y designados desde las islas inglesas. Deben poseer además un título oficial avalado en Inglaterra. Las instituciones privadas, que en principio tienen mayor capital y también más libertad pues no dependen del Estado



inglés, tampoco cuentan en sus filas con profesionales nativos españoles contratados, excepto algunos casos aislados que se pueden encontrar en actividades extraescolares.

La asignatura de lengua española como tal no forma parte del conglomerado de disciplinas obligatorias de los planes de estudio en materia de educación. Las asignaturas ineludibles son Economía, Historia del pueblo inglés, Matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias sociales y Lengua inglesa. La materia de lengua española se imparte como segundo idioma como ocurre con el inglés en España. Los alumnos la pueden escoger a partir de lo que en España sería sexto de primaria. Es entonces cuando por primera vez se enfrentan al español escrito, el de la norma culta, pues el empleo que se hace a diario es un uso conversacional en ámbitos afectivos.

3. Conclusiones

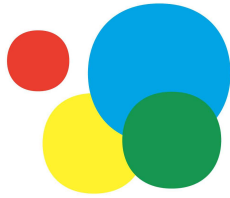
En Gibraltar, como se puede comprobar con los datos anteriores, no existe un sistema educativo bilingüe. La lengua de instrucción es solamente el inglés británico.

Sí es cierto que el sistema educativo consta de una materia de español, pero de carácter optativo a partir del primer ciclo de educación secundaria, 3º etapa escolar del sistema británico. Por ello, no podemos identificar el sistema educativo de Gibraltar con el modelo pedagógico *subordinado*, que por ejemplo, ocurre en otras zonas de contacto de la lengua inglesa y la española como se desarrolla en EEUU, donde se considera al español como lengua de minorías y no se enseña en la escuela.

De este modo, el modelo pedagógico que se desarrolla en El Peñón es una *educación pluralista* o también llamada de mantenimiento, donde la segunda lengua se aprende como asignatura cuando lo marca el plan de estudios y la lengua materna es el código de instrucción en el resto de materias. Se debe simplemente a que la lengua inglesa, aunque no es el código utilizado en el día a día del hablante, goza de mayor prestigio lingüístico por parte de la sociedad.

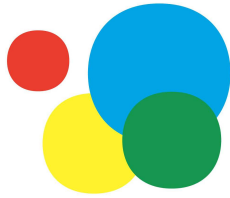
En el Peñón la relación entre la lengua del alumno y la lengua base de la enseñanza es un aspecto muy importante. El problema radica en que, dependiendo de las circunstancias personales de cada estudiante puede que su lengua materna sea el inglés y este se corresponda con la lengua base del centro e igual ocurre con su L2, si es español. Pero puede ocurrir el hecho contrario, que un alumno tenga como lengua materna la segunda lengua del centro (el español) y que su L2 sea el inglés. También hay que añadir el inconveniente que es la procedencia del estudiante, ya que puede que su lengua materna no coincida ni con la lengua institucional ni con la L2 del colegio.

Por último, la inmigración es latente en las aulas de Gibraltar, y por este motivo la elección de la lengua de instrucción es más delicada, pues ya entran en juego aspectos extralingüísticos, sociales, culturales y étnicos.



BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, M. (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel.
- APPEL, R. Y P. MUYSKEN (1987): *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold. [Versión española (1986), *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel].
- ESCORIZA MORERA, L. (2008): *Comentario de política y planificación lingüísticas*. Madrid: Arco Libros.
- ETXEBARRÍA AROSTEGUI, M. (1995): *El bilingüismo en el estado español*. Bilbao: Ediciones FBV.
- FASOLD, F. (1996): *La sociolingüística de la sociedad*; Madrid: Visor Libros.
- FISHMAN, J. Y LOVAS, J.C. (1970): *Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective*. TESOL.
- Gobierno de Gibraltar [En línea] <http://www.gibraltar.gov.gi/>, (Última consulta: 21-06-2013).
- GOLD, P. (2005): *Gibraltar: British or Spanish*. London; New York: Routledge.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- PENNY, R. (2005): *Gramática histórica del español*. Barcelona: Ariel.
- SEPÚLVEDA MUÑOZ, I. (2004): *Gibraltar: la razón y la fuerza*. Madrid: Alianza.
- SIGUAN SOLER, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- VALLE GÁLVEZ, A. DEL E I. GONZÁLEZ GARCÍA (edit.) (2004): *Gibraltar, 300 años*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- YBORRA AZNAR, J. J. (2005): *La frontera estéril: la literatura en español en Gibraltar*. Centro virtual Cervantes, anuario 2005 [En línea] http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/yborra/, (Última consulta: 21-06-2013).



**EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL ACADÉMICO POR ALUMNADO DE LENGUA
MATERNA ITALIANA EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE**

Ana María Gil del Moral

Universidad de Alicante

RESUMEN:

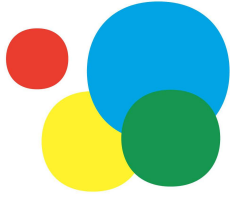
Este trabajo presenta la situación lingüística en la que se encuentran los estudiantes universitarios italianos de español L2 de nivel avanzado y superior a su llegada a través de una beca de intercambio Erasmus a la Universidad de Alicante. Asimismo, muestra las dificultades a las que se enfrentan los profesores que les reciben en sus aulas. El estudio realizado en el curso académico 2009-2010 constata y evalúa la manera en que dichos alumnos aprenden español en estas determinadas circunstancias mediante el análisis de dos cuestionarios respondidos por ellos, y en entrevistas realizadas tanto a estos últimos como a los profesores que les enseñaron y evaluaron durante su estancia académica en la Universidad de Alicante.

1. Introducción y objetivos

El presente estudio pretende ser un punto de partida para entender la situación lingüística en la que se hallan los estudiantes universitarios italianos de español L2 de nivel avanzado y superior en un caso muy concreto, a su llegada a través de una beca de intercambio Erasmus a las universidades españolas y en particular, a la Universidad de Alicante (UA). Igualmente, muestra las dificultades que afrontan los profesores a los que corresponde la ardua tarea de potenciar el perfeccionamiento de la lengua en cuestión.

Constatar y evaluar cómo este alumnado aprende español en estas determinadas circunstancias constituye el principal objetivo. Con tal fin, se sirve del análisis de dos cuestionarios respondidos por los estudiantes seleccionados, en la interpretación de las respuestas obtenidas durante las conversaciones mantenidas con ellos y en las opiniones de los profesores que a través de una entrevista, explicaron cómo les enseñaron y evaluaron en el curso académico 2009-2010. Estos últimos, además, contribuyeron facilitando numerosos trabajos escritos que los aprendices realizaron en sus clases con el fin de ayudar a constatar el nivel de lengua de estos y su progreso a lo largo del curso. Sin embargo, conviene precisar que la investigación no se centra en el análisis de los errores más comunes cometidos por alumnos italianos de estos niveles, ya que existe una amplia bibliografía al respecto, sino en la opinión que el estudiante tiene de su propio proceso de aprendizaje, las necesidades específicas que surgen fruto de su estancia en el sistema universitario español y su experiencia en el uso de la lengua en el día a día académico.

Existe una amplia bibliografía sobre el aprendizaje de español por italianos ahora bien, trata fundamentalmente los niveles iniciales e intermedios donde se concentra el mayor número de estudiantes. A pesar de que en la actualidad se ha incrementado el porcentaje de aprendices que llegan a niveles de perfeccionamiento, sigue



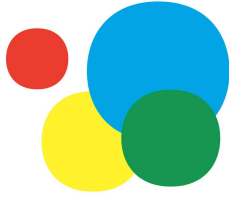
considerándose como una minoría, de manera que escasean los datos sobre estos estadios. Por tanto, con este estudio se pretende cubrir este hueco al tratar el perfeccionamiento del español en el ámbito académico donde el estudiante necesita usarlo como lengua de instrucción para cursar y superar las asignaturas elegidas en su *Learning Agreement* (contrato de aprendizaje) e interactuar con profesores y compañeros.

La elección del tema responde a un interés personal fruto de diversos factores que mucho tienen que ver con el aprendizaje de lenguas y las dificultades que entraña el perfeccionamiento de las mismas. En primer lugar, la propia experiencia como estudiante de italiano L2 que permite conocer de primera mano las dificultades que entraña el aprendizaje de lenguas afines: la sensación de “falsa amistad”, la percepción de distancia, la fosilización de errores y el estancamiento que se sufre en niveles avanzados.

En segundo lugar, haber realizado una estancia Erasmus, lo que hace tener una imagen clara sobre qué echan en falta los estudiantes al llegar a un sistema educativo diferente al suyo, las preocupaciones que conlleva estudiar un curso académico en otro país y los problemas derivados del uso de la lengua en trabajos y clases magistrales. Por último, haber impartido cursos de español L2 en Italia y saber de la constante comparación que los alumnos hacen mientras aprenden y por ello, de la conveniencia de plantear la gramática desde un enfoque contrastivo. Precisamente el particular momento de auge que vive el Análisis Contrastivo (AC) en la enseñanza-aprendizaje de lenguas afines merece un estudio en profundidad no sólo en el nivel fonético-fonológico y ortográfico, sino también en el morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático.

Todo lo anteriormente expuesto contribuyó a establecer las hipótesis de partida y plantear las siguientes preguntas de investigación:

- ¿A qué dificultades se enfrentan los estudiantes Erasmus italianos de nivel avanzado y superior a su llegada a la Universidad de Alicante?
- Cuando participan en los cursos de español para alumnos Erasmus, ¿se les incluye en cursos por encima de su nivel real de lengua? ¿Esto les beneficia o les perjudica?
- Ya que se trata de un estudiante especialmente activo y en el que suelen apoyarse los profesores en las clases multiculturales, dada su natural tendencia a la conversación y su carácter extrovertido, ¿suele el profesor corregir menos sus errores en clase?
- Ser hablantes de una lengua afín al español, ¿resulta un arma de doble filo para el perfeccionamiento de la lengua o, por el contrario, es una ventaja?
- ¿Se integran fácilmente en el sistema universitario español?
- Cuando realizan un examen, ¿se les tiene en cuenta la corrección del contenido por encima de lengua?
- ¿Qué métodos son los más adecuados para la enseñanza de español a alumnos italianos? ¿y para aquellos que pretenden viajar a España con una beca Erasmus?
- ¿Qué conocimientos culturales tienen sobre España?



2. Metodología y diseño de la investigación

En esta investigación participaron dos tipos de informantes: diez estudiantes Erasmus italianos de niveles avanzados y cuatro profesores de español de la Universidad de Alicante. Los aprendices son siete mujeres y tres hombres, con edades comprendidas entre los 20 y 26 años, y la mayoría pertenecientes a la rama de Humanidades. Los criterios para su elección fueron:

- Ser estudiante Erasmus.

No todos los estudiantes italianos que estudian en la Universidad de Alicante siguen los cursos de español en el Centro Superior de Idiomas de la UA y forman parte de este programa de intercambio.

- Poseer un nivel avanzado (B2) o superior (C1 y C2) de español.

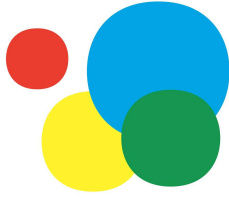
A pesar de que *a priori* este requisito parece simple, resultó extremadamente complicado debido a que muchos estudiantes incluidos dentro de los cursos de estos niveles son falsos avanzados. Así pues, fue necesario recurrir a fichas de datos individualizadas para descartarlos y elegir aquellos que sí lo cumplían. Esta dificultad demostró la conveniencia de contar con más alumnos de un nivel avanzado que superior en el estudio, por lo que finalmente fueron más de la mitad.

Los profesores entrevistados desempeñan su tarea docente en el Centro Superior de Idiomas de la UA e impartieron clase a todos los estudiantes seleccionados, ya que destacan por su larga experiencia formativa en niveles superiores.

Se recurrió al uso de cuestionarios como técnica cuantitativa de obtención de información para obtener una visión global y rápida de la situación individual de los estudiantes, conocer sus estrategias de aprendizaje y comunicación en español, sus experiencias en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, sus necesidades lingüísticas específicas y su nivel de competencia sociolingüística.

Cada uno de los alumnos dispuso de una sesión individual para completar ambos cuestionarios. Antes de comenzar se les explicó detalladamente en qué consistían las preguntas y cuál era su finalidad. De esta manera se pretendía que conociesen que el objetivo no era evaluar su conocimiento lingüístico del español y que, por lo tanto, no se tendría en cuenta los errores que pudiesen cometer, sino su opinión sobre cada una de las cuestiones. Esto evitó que las respuestas fuesen calcos unas de otras, que el estudiante se cohibiese y decidiese no usar determinadas expresiones o tiempos verbales por miedo a cometer faltas gramaticales y de ortografía.

El cuestionario 1 está tomado de la tesis doctoral *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos* (2004) de M^a Antonia Martín del Rey, que se inspira a su vez en el que Graciela Vázquez incluye en su obra *¿Errores? ¡Sin falta!* (1999). Se eligió el de Martín del Rey debido a los satisfactorios resultados obtenidos por dicha autora en su investigación y a los interesantes temas sobre los que se podía interpelar a los estudiantes: la conciencia del error, la corrección, el aprendizaje de estructuras y vocabulario, la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de español y las diferencias culturales.



Consta de veinticinco preguntas (abiertas, cerradas y opción múltiple) que pese a no estar numeradas ni diferenciadas por bloques, muestran claramente el paso de unos temas a otros y está ideado para niveles avanzados. Cabe mencionar que resulta excesivamente largo y su imagen recuerda a un examen. Por ello, para tratar los temas culturales y relacionados con el Español Académico se ideó el cuestionario 2, más sencillo y atractivo.

Dicho cuestionario, crucial para nuestro estudio, consta de once preguntas cerradas a las que posteriormente acompañan preguntas abiertas en las que se permite al alumno expresar libremente su opinión.

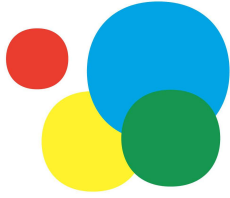
La estructura de las preguntas es la siguiente:

- Las tres primeras: situación del estudiante antes de venir a España cuando ya le han concedido la beca Erasmus.
- Las cuatro y cinco: diferencias encontradas a su llegada a España y sobre la finalidad de su estancia Erasmus.
- Las cinco siguientes: comportamiento en clases de las asignaturas cursadas y problemas que se le plantean en estas. Gracias a estas, se evalúa la conveniencia o no de la instrucción sobre el Español Académicos en los cursos de ELE.
- La última pregunta: reflexión sobre su estancia en España y lo que considera esencial o no saber antes de llegar. Además, se le pide que dé consejos a otros estudiantes italianos en su misma situación, hable de choques culturales y necesidades particularidades. Finaliza así el cuestionario para que lo respondido por el alumno sirva como punto de partida para entablar una entrevista distendida.

Las entrevistas mantenidas con los alumnos consistieron en primer lugar en volver a plantear aquellas preguntas cuya respuesta en el cuestionario fuese escueta, generase alguna duda o resultase significativa. Se realizaron tras haber completado los cuestionarios y la duración dependió de la personalidad y disposición de cada uno de ellos. Conviene añadir que fueron tremendamente enriquecedoras pues aludieron a temas que no se habían incluido en el cuestionario y que proporcionaron datos inesperados.

Las entrevistas individuales mantenidas con los profesores del Centro Superior de Idiomas de la UA consistieron en plantear un guión con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué aportan los estudiantes italianos a una clase de ELE multicultural?
2. ¿Te gusta tenerlos en tus clases? ¿Por qué?
3. ¿Poseen todos los que participan en los cursos avanzados y de perfeccionamiento el nivel requerido para estar en ellos?
4. ¿Cuáles son las dificultades, errores o problemas a los que se enfrentan dichos alumnos en estos niveles?



5. ¿Qué resultados suelen obtener a final de curso? ¿Son alumnos brillantes?

Las entrevistas realizadas los informantes (profesores y alumnos) permitieron, de forma guiada y libre, recabar valiosa información y profundizar en todos los temas propuestos. Combinar el uso del cuestionario con las entrevistas, en lo concerniente a los estudiantes, hizo posible la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

3. Análisis y resultados

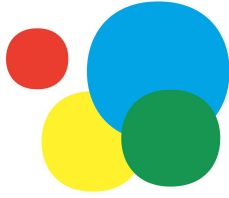
El análisis detallado por preguntas de ambos cuestionarios se hizo por separado y para ayudar a su comprensión, se generaron gráficas en las que se destacaron los resultados relevantes con diferentes colores. En cuanto a las entrevistas, se transcribieron y agruparon por temas para facilitar el manejo de los datos. Dado que la extensión del presente artículo no permite incluir los resultados de las 36 preguntas (cuestionario 1 y 2) ni la transcripción de las respuestas obtenidas en las entrevistas, se muestran a continuación algunos resultados especialmente significativos a modo de ejemplo:

Antes de llegar a la Universidad de Alicante, a los estudiantes les hubiese gustado recibir información sobre:

- Cómo se organizan los estudios universitarios en España y a qué corresponden en Italia la Licenciatura y la Diplomatura españolas.
- Cómo se estructuran los cursos y las asignaturas.
- Cuáles son las diferencias entre asignaturas troncales, optativas y de libre configuración.
- Cómo se desarrollan las clases y cuánto duran.
- Cómo son los exámenes.
- Cómo podrían quedarse en España y acabar aquí su carrera.
- Por qué existe un trato tan cercano entre profesores y alumnos.

Consideran que disponer de esta información les hubiese ayudado a tomar mejores y más adecuadas decisiones sobre sus asignaturas, les hubiese permitido aprovechar más el tiempo y realizar todas las gestiones más rápido. Además, hubiesen estado más tranquilos y concentrados desde el comienzo de su estancia.

Aunque algunos alumnos no preguntan sus dudas en clase debido a que consideran que su nivel de lengua no es lo suficientemente bueno como para improvisar una pregunta coherente que sea bien entendida por sus compañeros y el profesor, y les vence la timidez y el miedo a *fare brutta figura*, el miedo al ridículo, a quedar mal. No obstante, la mayoría participa activamente en las clases ya que, a diferencia de las clases italianas en las que el alumno se limita a tomar apuntes y estar callado en su silla mientras el profesor da su clase magistral, encuentran en la dinámica de las clases de la Universidad de Alicante una manera estimulante de interaccionar con el profesor y hacer algo que no les es posible en su país.



Dicen que les resulta más cómodo y fácil tomar los apuntes en español debido a que el profesor utiliza esta lengua en sus clases y como técnica para aprender las estructuras españolas usadas en la argumentación, con vistas a trabajos y exámenes. Aunque son conscientes de que comenten muchas faltas de ortografía y que posteriormente tendrán que corregirlas con ayuda de un diccionario o contrastándolos con sus compañeros de clase, prefieren seguir haciéndolo así, porque consideran que es un buen modo de ejercitarse en la comprensión del español oral y mejorar el escrito. Sin embargo, cuando no conocen una palabra o intentan resumir lo que ha dicho el profesor, prefieren escribir en italiano para no perder la idea.

Todos los alumnos encuestados escribieron redacciones guiadas como ejercicio en los cursos de español en los que participan en el Centro Superior de Idiomas. Igualmente han realizado trabajos para otras asignaturas de sus respectivas carreras y confiesan haber encontrado numerosas dificultades al hacerlo. Ciertos trabajos los han hecho en grupo, es decir, conjuntamente con alumnos españoles aunque la mayor parte han sido individuales.

Los que se examinaron de alguna de las asignaturas cursadas, comentaron que sus profesores dieron más importancia a las ideas, al contenido en sí, que a la corrección en el uso de la lengua española. Esto sucede, evidentemente, en carreras donde no se estudia específicamente la lengua, a pesar de que su manejo sea imprescindible. Ej.: Derecho. Dicen preferir los exámenes orales porque en Italia están acostumbrados a ellos y, por lo tanto, han desarrollado técnicas para que su exposición sea coherente, cohesionada y muy completa. Sorprende que piensen así, pese a estar expresándose en una segunda lengua.

Cuando se les pidió que diesen consejos a otros estudiantes Erasmus italianos, las respuestas fueron muy parecidas como se puede observar en las siguientes transcripciones:

Estudiante 1: *Hacer antes de venir un curso de español.*

Estudiante 2: *Tratar de no estar con italianos aunque aquí es lo normal (porque hay italianos por todas partes). Estar mucho con amigos para practicar. Aprovechar cada minuto aquí para hacer algo (que sea ver películas, ir al gimnasio, viajar, ir de compras, salir) porque para haciéndolo aprendes mucho.*

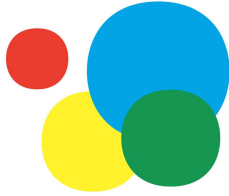
Estudiante 3: *Vente a España con mucho ánimo porque aquí se puede hacer todo. Vive con extranjeros para practicar español lo máximo posible. Nunca te olvides de esta experiencia. Atiende en clase (las veces que vayas). Sal con españoles. De vez en cuando ¡estudia!*

Estudiante 4: *Adaptarse a la cultura del país. Conocer a muchos españoles. Tener experiencias culturales (ir a fiestas de pueblos...). Aprender de tus errores. Hacer un curso de español.*

Estudiante 5: *Intenta hacer deporte para juntarte con más españoles. ¡No te preocupes por el idioma!*

Estudiante 6: *Sobre todo, y no es fácil (para mí no lo ha sido), huir de los italianos y buscar españoles para salir con ellos de fiesta. Esto yo lo he hecho sólo un poco.*

Estudiante 7: *Que encontrara algo para quedarse aquí y recibir una formación mejor que la italiana.*



Que se informara de cómo coger las asignaturas de su currículum italiano y hacer los exámenes correspondientes aquí de manera que al volver a Italia consiga un buen bagaje cultural.

Estudiante 8: *Le aconsejaría que pasase el mayor tiempo posible con los españoles de manera que pueda aprender todo sobre su cultura, su lengua y que visite toda España porque hay muchos lugares que son maravillosos.*

Estudiante 9: *Estudiar español en Italia.*

Estudiante 10: *Tener paciencia, mucha, no desconfiar de sus posibilidades y no asustarse si al principio le parece no entender nada de lo que dicen.*

Interpelados sobre la cultura española y su inclusión en ella, destacaron lo siguiente:

Estudiante 1: *Tienen una cultura del alcohol que no me gusta.*

Estudiante 2: *Sí, elegí España para estudiar también porque me gusta mucho la cultura y quiero saber más sobre el montón de tradiciones tan originales que tienen.*

Estudiante 3: *Me encanta. He estado en Andalucía y para mí respiraba la “verdadera España: cultura, tradición, fiesta, sol”. Decir que quisiera quedarme a vivir en este estupendo país y después de nueve meses, puedo decir que me siento un poquito español.*

Estudiante 4: *Muchísimo. Me gusta el hecho de hacer cosas menos deprisa y me he acostumbrado rápido a los horarios. Por ejemplo. Comer más tarde.*

Estudiante 5: *Quiero conocer más de la cultura pero a veces me pierdo en la rutina. Somos muy parecidos culturalmente.*

Estudiante 6: *Me gusta mucho. Como he dicho antes, es muy abierta y aquí hay muchísimas fiestas tradicionales. Por otra parte algunos españoles son demasiado católicos y conservadores.*

Estudiante 7: *Me gusta mucho excepto por las corridas de toros que me resultan desagradables aunque forma parte de la tradición y la cultura del país.*

Estudiante 8: *Me gusta mucho la cultura española, sobre todo su espíritu religioso que he podido notar durante las procesiones de Semana Santa. Sin embargo, no me he metido mucho en su cultura.*

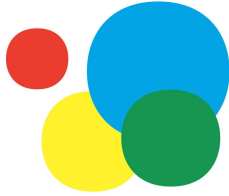
Estudiante 9: *Me he metido bastante. No he tenido muchos problemas.*

Estudiante 10: *Me parece más cercana a mi idea de cómo tendría que vivir. La he hecho bastante mía: horarios, tiempos largos para hacer las cosas, novio.*

En cuanto a los resultados derivados de las entrevistas con los profesores, mostramos algunas breves afirmaciones de estos:

1. El estudiante italiano en el aula.

- Los cuatro profesores no tienen preferencias en cuanto al país de origen de sus alumnos.
- En niveles avanzados y de perfeccionamiento es la personalidad la que prima por encima de su procedencia. Suelen catalogarse como alegres, extrovertidos y activos pero dicen haber tenido



alumnos muy tímidos y poco colaboradores. También existen diferencias según la región italiana de la que provengan e incluso la universidad en la que estudien.

- Todos destacan que los estudiantes que han participado en este estudio fueron disciplinados, responsables, serios a la hora de presentar sus trabajos, participativos y demostraron desde el primer al último día un gran interés por aprender la lengua.

2. Nivel lingüístico de éstos.

- Algunos estudiantes falsean los resultados de la prueba de nivel *online*, por ello los profesores tratan de identificarlos en los primeros días de clase y reubicarlos en su nivel real. A veces se han hecho excepciones si el alumno manifiesta un interés especial para estar incluido en ese grupo o si el profesor cree que tiene aptitudes para alcanzar el nivel de sus compañeros en un breve espacio de tiempo.

3. Dificultades que manifiestan.

- La mayor dificultad con la que se encuentran los estudiantes de estos niveles es la interferencia con su lengua materna, especialmente en la pronunciación, la entonación, el orden de palabras y la elección de los tiempos verbales.

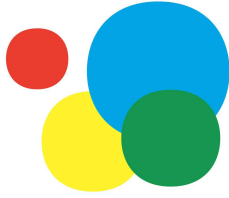
4. Resultados a final de curso.

- A pesar de que los resultados son más que satisfactorios, consideran que si dispusiesen de más de 30 horas de clase, podrían sacar mayor rendimiento y dedicarían algunas sesiones al lenguaje administrativo de la universidad y a enseñar a los alumnos cómo redactar trabajos en español.

4. Conclusiones

Los estudiantes italianos sienten que sus universidades de origen no se preocupan por sus necesidades. Vienen buscando una mejora lingüística y logros académicos pero lo que en un principio se afronta como un gran reto, en muchos casos se convierte en una situación complicada, ya que la falta de información de partida les perjudica especialmente a la hora de elegir las asignaturas que necesitan superar y convalidar a su vuelta. Es decir, se sienten desamparados y ello les lleva a relacionarse con otros estudiantes que se encuentran en su misma situación. Así pues, sería recomendable que las universidades italianas que envían estudiantes al extranjero se preocuparan por hacer un seguimiento de la situación y evolución de sus alumnos y, antes de su partida, les proporcionase cursos de lengua y cultura española.

El alumno italiano de niveles avanzados y superiores considera que la mejor manera de perfeccionar su nivel de español reside en la práctica oral de la lengua. Sin embargo, no suele relacionarse con estudiantes españoles. Por lo tanto, sería recomendable que a su llegada a la Universidad de Alicante contase con un estudiante español de referencia, no un tutor, sino un compañero que le sirviese de guía y apoyo en los primeros días de estancia. Este le ayudaría a solucionar todas las cuestiones burocráticas, favorecer su inmersión en la vida académica y vencer las primeras barreras lingüísticas y personales para su total integración.



Se considera indispensable la creación de una prueba de nivel específica para estudiantes italianos, de manera que a partir de los errores que cometan y las carencias gramaticales y lingüísticas que manifiesten, se les incluya en el curso adecuado que potencie verdaderamente su aprendizaje y no en uno superior al que realmente posee debido a la consabida afinidad de lenguas. Esto evitará que comiencen un proceso de fosilización de errores y calco de estructuras que entorpecerá el perfeccionamiento de la lengua.

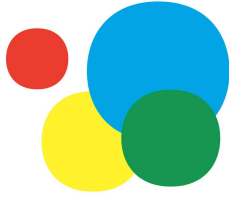
Resulta necesaria la elaboración de materiales específicos para la enseñanza de español con fines académicos para el alumnado italiano que mediante una beca de movilidad se desplace a España para cursar asignaturas que convalidará en su universidad de origen. Entre los contenidos que debería incluir dicho material se encuentran:

- Presentación del sistema universitario: estructura, organización, sistema de evaluación, etc.
- Tipologías textuales más usadas en la universidad.
- Información sobre aspectos pragmáticos, para que el alumno sepa qué esperar y cómo resolver los conflictos que surjan a su llegada y durante su estancia universitaria. Ej.: Cómo negociar una nota, cómo interactuar con profesores y compañeros, etc.

Sin embargo, convendría evitar la creación de materiales enteramente contrastivos con innumerables listas de palabras y expresiones en ambos idiomas. En este caso, como aboga Judith Gil (1994), convendría hacer una mezcla del método contrastivo con el comunicativo, resultando esto un modo eficaz de resolver las dificultades lingüísticas y pragmáticas favoreciendo la interacción y la participación. Igualmente, se ve en el uso de la traducción en las clases un método idóneo para evitarlas, corregirlas y adentrarse en el estudio del español con fines académicos.

Convendría realizar numerosas actividades de práctica fonética que mejorasen su pronunciación, ya que a pesar de encontrarse en inmersión, haber realizado cursos de lengua y haber asistido a clases en la universidad, el español de los informantes conserva un marcado acento italiano que les perjudica en los exámenes de asignaturas cursadas en la UA y en las pruebas orales de exámenes oficiales.

Se revela como necesaria una mayor exhaustividad en la corrección de los errores cometidos por estos, ya que no les corrigen excesivamente en sus intervenciones orales y no les exigen demasiado en sus producciones escritas. Sin embargo, este hecho es contraproducente, pues favorece la extendida opinión de la *facilidad del español* y provoca en ellos una seguridad que les hará ser incautos y prestar cada vez menos atención a los pequeños errores que cometan. Cuando estos mismos estudiantes alcanzan niveles superiores, se dan cuenta de que cometen errores que nunca les han corregido y empiezan a dudar de si lo que hablan es español o *itagnolo*. Asimismo, los exámenes y trabajos de clase deberían evaluarse según un criterio de corrección uniforme que combinase el conocimiento de la materia y el correcto uso de la lengua. Puntuando sólo el primero se les hace un flaco favor, debido a que no sienten la necesidad de mejorar su nivel de lengua, pues saben que no se les tendrá en cuenta la redacción, sino el contenido.

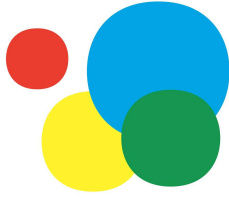


Resulta significativo que todos los estudiantes hayan destacado las diferencias existentes entre España e Italia en lo que al trato entre personas se refiere. Especialmente, comentan la estricta formalidad en el trato entre estudiantes y profesores en las universidades italianas que contrasta con la familiaridad que, según éstos, existe en la Universidad de Alicante. Sin embargo, resulta probado que esta cercanía social les lleva a generalizar dicho comportamiento y a mantenerse en el uso del registro coloquial. Por lo tanto, es recomendable que en las clases de lengua se haga especial hincapié en esta cuestión, de manera que sean capaces de identificar y usar los diferentes registros con adecuación y no caigan en el uso de lenguaje vulgar e impropio de estudiantes universitarios en contextos académicos.

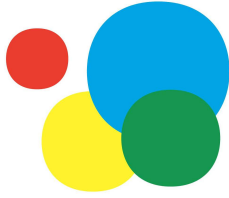
Los estudiantes italianos se encuentran en una inmersión lingüística relativa, pues a pesar de estudiar en un centro universitario español, vivir en Alicante y estar rodeados de hispanohablantes, se relacionan más con otros Erasmus extranjeros e italianos. Además, la mayoría de ellos comparte piso con compatriotas, por lo que diariamente usa su lengua materna, tanto en la universidad como en casa, come platos típicos de su país, sigue tradiciones italianas y adopta un comportamiento gregario que les aleja de lo español.

BIBLIOGRAFÍA

- CALVI, Maria Vittoria (1995): *Didattica di lingue affini*. Spagnolo e italiano, Milano: Guerini.
- CALVI, Maria Vittoria (1999): «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano», en *redeLE*, 1, ISSN 1571-4667: <http://www.educacion.es/redele/revista1/calvi/shtml>
- CALVI, Maria Vittoria (2001): «Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici», en *Italiano e spagnolo a contatto*, Atti del XIX Convegno dell'Associazione di Ispanisti Italiani (AISPI), Padova: Unipress, pp. 55-67.
- CALVI, Maria Vittoria (2003): «Lingüística contrastiva de español e italiano», en *Mots Palabras Words*, 4, pp. 17-34.
- CALVO MARTÍNEZ, S. y M. PATIÑO ALONSO (2005): «La enseñanza del español en el sistema educativo italiano (2001-2004)», *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4, pp. 11-40.
- CARRERA DÍAZ, Manuel (1999): «Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español», en *Italiano e spagnolo a contatto*, Atti del XIX Convegno dell'Associazione di Ispanisti Italiani (AISPI), Padova: Unipress, pp. 5-24.
- DE HÉRIZ, Ana Lourdes (2005): «¿Se puede evaluar la adecuación pragmática? El caso de los discentes italianos de español L2», en *Lingüística contrastiva tra italiano e lingue iberiche*, Atti del XXIII Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (AISPI), Madrid: Instituto Cervantes-AISPI, pp. 145-158.
- DE HÉRIZ, Ana Lourdes – Miguel PATIÑO – María Isabel VARELA (2006): «Situación del español en Italia 2004-2006», *Cuadernos de Italia y Grecia*, 5, pp. 9-34.
- FRANCESCONI, Armando (2008): *I falsi amici. Un confronto contrastivo spagnolo/italiano*. Chieti: Solfanelli.



- GIL, Judith (1994): «Problemas que presenta la enseñanza de español a italianos», *Actas del II Congreso Internacional ASELE*, Málaga: ASELE, pp. 117-124.
- GUTIERREZ QUINTANA, E. (2005): «Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español», *ELUA*, 19, pp. 223-242.
- LOZANO ZAHONERO, María (2006): *Gramática didáctica básica de español para italianos*, Roma: Aracne.
- MARTÍN del REY, María Antonia (2004): *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos*, Universidad de Salamanca. En Elenet.org., <http://www.elenet.org/publicaciones/enciclopedia/>
- PASTOR CESTEROS, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2006): «La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos», en *Marcoele*, 2, ISSN 1885-2211: <http://marcoele.com/la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-vehicular-en-contextos-academicos/>
- PATIÑO ALONSO, Miguel (2007): «La enseñanza del español en el sistema educativo italiano: 2006-07», *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6, pp. 9-32.
- RIGAMONTI, Daniela (2001): «La corrección del error en la producción escrita: el caso de estudiantes italófonos de ELE», en *Carabela*, 46, pp. 137-152.
- VÁZQUEZ, Graciela (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.



**EL ESPAÑOL COMO L3: EL APRENDIZAJE DE TERCERAS LENGUAS
Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE**

Esther Gutiérrez Eugenio

Universidad de Eötvös Loránd (Hungria)

RESUMEN:

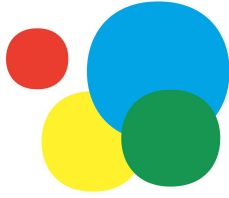
En muchos lugares del mundo, el español está siendo aprendido y enseñado como una tercera lengua (L3). Los recientes estudios en Adquisición de Terceras Lenguas (ATL) han permitido entender mejor los procesos de aprendizaje y procesamiento multilingües, lo que ha permitido elaborar diferentes modelos de ATL así como caracterizaciones indicativas del alumno y del profesor ideal de L3. Según los resultados de un estudio preliminar, los profesores de español como L3 son conscientes del multilingüismo de sus estudiantes pero desconocen las implicaciones de esto para su formación y para su método de enseñanza. Para remediar esta carencia, se defiende la necesidad de incluir módulos en ATL e idiomas extranjeros como parte imprescindible de la formación de los profesores de ELE.

1. Las terceras lenguas (L3)

En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, una *tercera lengua* o *L3* se refiere a toda lengua no nativa que se aprenda después de una segunda lengua o L2 (Cenoz, 2003; Jessner, 2008). El término *lengua adicional* también ha sido sugerido para reflejar mejor la naturaleza del fenómeno que se describe (Hammarberg, 2010), pero el término *tercera lengua* o *L3* parece haberse implantando como el más común en la literatura sobre multilingüismo y aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. El español como lengua aprendida en el mundo: el español como L3

Según los últimos datos del Instituto Cervantes (2012) y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012), ahora mismo se calcula que hay más de 18 millones de estudiantes de español en todo el mundo. Entre estos, destacan los alrededor de 7 millones de estudiantes en Estados Unidos, donde el español no es solamente la lengua extranjera más estudiada, sino que también se está convirtiendo en una de las principales lenguas de comunicación (Instituto Cervantes, 2012; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Además de Estados Unidos, en ambos informes cabe destacar los países de habla inglesa, tales como Reino Unido, Nueva Zelanda y Australia, donde tradicionalmente el español se estudia como la primera, e incluso única, lengua extranjera. Según estos cálculos, poco más de un tercio de los estudiantes de español en el mundo aprenden esta lengua como una L2 en el sentido estricto del término. ¿Y qué pasa con los otros dos tercios? Teniendo en cuenta que el inglés es el idioma internacional de comunicación y la lengua extranjera más estudiada en todos los países de habla no anglosajona, el español por el momento sólo puede optar a ser aprendida como una L3. Y si el español está siendo aprendido como una L3, será entonces necesario reconsiderar el aprendizaje y la enseñanza



del español a la luz de los avances en el campo del multilingüismo y de las teorías sobre Adquisición de Terceras Lenguas (ATL).

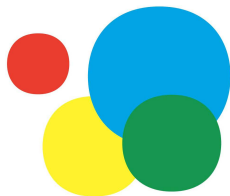
3. La Adquisición de Terceras Lenguas (ATL)

Los innumerables estudios y avances en Adquisición de Lenguas Extranjeras (ASL) y el renovado interés que ha surgido en las últimas décadas por el bilingüismo y, especialmente, por el multilingüismo han dado lugar a la creación de un nuevo campo de investigación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras: la Adquisición de Terceras Lenguas (ATL). Cenoz (2003:71) define este término como la “adquisición de un idioma no nativo por estudiantes que han adquirido previamente o están adquiriendo otros dos idiomas” y, al igual que ocurre a menudo en ASL, el término *adquisición* se utiliza para referirse tanto a procesos de aprendizaje como de adquisición de idiomas extranjeros.

Los estudios en ATL hasta la fecha se han centrado en tres aspectos fundamentales para definir las características fundamentales de este tipo de aprendizaje: la creación de modelos de ATL, la realización de estudios para conocer mejor las particularidades del estudiante de L3s, y las implicaciones de estos resultados para la enseñanza de L3s y, en consecuencia, para la formación del profesorado de estas lenguas.

3.1. Modelos de ATL

Hasta la fecha se ha diseñado un importante número de modelos de ATL (para un resumen, ver Jessner, 2008), sobre todo si tenemos en cuenta lo nuevo que es este campo de estudio. El objetivo de estos modelos es explicar el procesamiento y la producción multilingüe, intentando entender los mecanismos cognitivos y metacognitivos que permiten a las personas multilingües interactuar en sus distintas lenguas. Entre estos modelos, cabe destacar el trabajo realizado por Herdina y Jessner (2002) para elaborar el modelo de multilingüismo basado en la teoría de los sistemas dinámicos, también conocida como la teoría del caos o de la complejidad. Este modelo defiende, como su nombre sugiere, la inmensa complejidad de los procesos de aprendizaje y producción multilingüe, y concibe el desarrollo de un sistema multilingüe en un individuo como un proceso no lineal, reversible, que cambia con el tiempo y que debe su complejidad a la multiplicación exponencial de combinaciones posibles de los factores individuales, sociales y psicolingüísticos que se han identificado en ASL como influyentes en la adquisición de una lengua extranjera (Herdina y Jessner, 2002). Este modelo ha significado un gran avance en el campo del multilingüismo, que hasta ese momento había intentado basar sus explicaciones del desarrollo multilingüe en la visión lineal y estática del proceso de aprendizaje de idiomas que había heredado de los estudios en ASL. Precisamente, la importancia de este modelo reside en la visión compleja y dinámica que ofrece de los procesos de desarrollo multilingüe, la cual parece reflejar la realidad más fidedignamente que la ofrecida en los anteriores modelos de ASL y ATL. Asimismo, este modelo ha llevado a una re-conceptualización del multilingüismo que ha sido la base para que un buen número de expertos (Cenoz, 2003; Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001; Flynn, Foley y Vinnitskaya, 2004; Herdina y Jessner, 2002; Jessner, 1999, 2008; Safont Jorda, 2005) reconociera que, al menos en una serie de aspectos fundamentales, los procesos de ATL son



significativamente diferentes de los procesos de ASL. Este cambio de perspectiva respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras será de vital importancia para la formación del profesorado, como veremos más adelante.

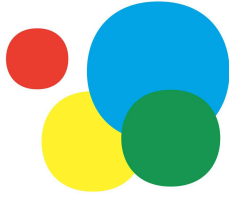
3.2. El alumno de L3

Estudiar los procesos de aprendizaje en personas multilingües ha levantado un gran interés en la comunidad científica. Así, la mayor parte de los estudios en ATL hasta el momento se han centrado en estudiar las características específicas de aprendizaje del alumno de L3 (Aronin y Toubkin, 2002; Bobanović y Kostić-Bobanović, 2011; Jessner, 1999; Kemp, 2007; Kujalowicz y Zajdler, 2009; Molnár, 2010; Ó Laoire y Singleton, 2009; Psaltou-Joyce y Kantaridou, 2009).

De estos estudios, se han deducido una serie de conclusiones que pueden ser de vital importancia para el profesorado de terceras lenguas. Por un lado, y como cabe esperar en una persona que ya ha pasado por el proceso de adquisición de una o varias lenguas extranjeras, los alumnos de L3 pueden ser considerados en cierta medida como expertos a nivel cognitivo y práctico en procesos de aprendizaje de idiomas. Así, su motivación, expectativas y enfoque del proceso de aprendizaje pueden venir altamente determinados por sus experiencias previas aprendiendo otros idiomas. También como resultado de esta experiencia previa, los estudiantes de L3 suelen ser más autónomos y definir más estrictamente el papel del profesor en su aprendizaje. Su conocimiento de otros idiomas les permite hacer comparaciones continuas entre los diferentes sistemas lingüísticos que conocen para facilitar la comprensión, el almacenamiento y la recuperación de información. Esta herramienta de aprendizaje es una de las mayores ventajas que tienen los alumnos de L3 sobre los estudiantes de L2, pero debe ser desarrollada de una forma inteligente y sensata para que no se vuelva en su contra, permitiendo que los otros idiomas produzcan interferencias en la L3. Asimismo, los alumnos de L3, por definición, ya son capaces de desenvolverse al menos en otra lengua extranjera, si no en varias, lo cual hace que estén acostumbrados a procesar información de forma multilingüe, y que puedan transferir a la L3 una serie de habilidades cognitivas, prácticas y de comunicación que ya tienen muy perfeccionadas por el uso más o menos continuado de las mismas en sus otras lenguas. Además de estas habilidades, los alumnos de L3 parecen usar más estrategias de aprendizaje de idiomas que los alumnos de L2, las utilizan más a menudo y más eficientemente, e incluso en muchos casos utilizan estrategias personalizadas que han ido refinando a lo largo de su aprendizaje de los otros idiomas previos.

3.3. El profesor de L3

El profesor de L3 es el término que se ha acuñado para referirse a los profesores que trabajan con alumnos multilingües o alumnos que están en el proceso de aprendizaje de una L3. Algunos autores como Jessner (2008) también han utilizado el término *profesor multilingüe* para referirse a lo que ella considera que sería el ideal del profesor de L3: un profesor que conoce y enseña varios idiomas extranjeros, y que además se mantiene activo como estudiante multilingüe de estos u otros idiomas. Conscientes de que este perfil de profesor de idiomas por el momento es extremadamente difícil de encontrar y se reduce a unos cuantos casos muy particulares, algunos

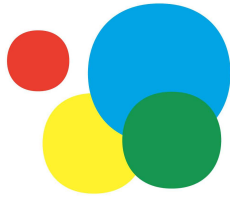


autores (Aronin y Ó Laoire, 2003; Hinger, Kofler, Skinner y Stadler, 2005; Jessner, 2008) han sugerido una serie de requisitos a los que todo profesor de L3 debería aspirar. Entre ellos, destacan la formación especializada en ATL y didáctica de terceras lenguas; la familiarización con el perfil del estudiante de L3 para entender mejor sus expectativas, necesidades y dificultades de aprendizaje; el conocimiento de la estructura y funcionamiento de otros sistemas lingüísticos para poder sacar el máximo partido al potencial de aprendizaje de los alumnos; y experiencia personal en el aprendizaje de idiomas para ser capaces de entender de primera mano el proceso por el que están pasando los alumnos y poder asesorarlos más eficientemente cuando lo necesiten.

4. El profesor de español como L3

Por el momento, los cursos y másteres para preparar a los profesores de ELE se han orientado hacia la enseñanza del español como segunda lengua, concentrándose en las diferentes teorías de ASL para basar en ellas el enfoque pedagógico. Sin embargo, si el español parece que está siendo enseñado más como una L3 que como una L2, sobre todo en el contexto europeo, convendría preguntarse hasta qué punto esta formación es la más adecuada para que los profesores sean capaces de entender los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y ayudarles a desarrollar plenamente su potencial de aprendizaje. Además, debido a la popularidad de otros principios didácticos que llevan ya décadas arraigados en el campo de ELE, como la prohibición de otros idiomas en el aula, los profesores pueden no solamente estar privando inconscientemente a sus estudiantes de unos procesos esenciales en el aprendizaje de L3, sino que, en lugar de facilitar este proceso, lo pueden estar obstaculizando (Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001; Cook, 2007, 2010; Cummins, 2001, 2007; Jessner, 2008).

Con el objetivo de evaluar precisamente las creencias y actitudes de los profesores de ELE hacia el multilingüismo y la enseñanza de terceras lenguas, se está llevando a cabo ahora mismo un proyecto de investigación desde la Universidad de Eötvös Loránd de Budapest (Hungría) que, pese a estar todavía en fase preliminar, nos permite aportar algunos resultados significativos sobre el perfil actual del profesor de español como L3. Se trata de un estudio cuantitativo que se está llevando a cabo mediante un cuestionario online en español diseñado para evaluar las opiniones de los profesores de español como L3 sobre una serie de cuestiones relativas a los alumnos y profesores de L3. El cuestionario consta de varias partes, y cada parte está constituida por varios constructos o conceptos, cada uno de los cuales es medido a su vez por varias preguntas para asegurar la validez y confiabilidad del estudio y de los resultados obtenidos en el mismo. El título del cuestionario se decidió que fuera “El profesor de español y el multilingüismo”, sin utilizar el término *terceras lenguas*, en un intento por evitar que los profesores reflexionaran sobre el título y ofrecieran las respuestas que considerasen como *correctas* en vez de su opinión real, lo cual también podría poner en tela de juicio la validez de los resultados. Se trata de un estudio preliminar que se ha realizado con un número reducido de participantes con el objetivo de validar el instrumento de medida (es decir, el cuestionario) antes de llevar a cabo el estudio final. El proceso de validación del instrumento es una fase indispensable de cualquier proyecto de investigación, sobre todo si se utilizan métodos cuantitativos, y sirve para perfeccionar el instrumento antes de llevar a cabo el estudio a gran escala (Dörnyei, 2007, 2010; Dörnyei y Csizér, 2012).



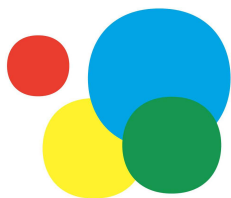
Edad		Género		País		Habla-ntes nativos		Institución		
18-25	3 (4.9%)	Masc.	18 (36.7%)	Hungría:	30 (49.2%)	N	23 (38.3%)	Instituto	26	(42.6%)
26-40	31 (51.8%)	Fem.	31 (63.3%)	Eslovenia:	14 (23%)	NN	37 (61.7%)	Universidad	20	(32.8%)
41-65	27 (44.3%)			Rumanía:	5 (8.2%)			Academia	8	(13.1%)
				Chipre:	5 (8.2%)			I. Cervantes	4	(6.6%)
				Bulgaria:	3 (4.9%)			Other	3	(4.9%)
				Eslovaquia:	3 (4.9%)					
				Italia:	1 (1.6%)					

Tabla 1. Información sobre los profesores participantes.

En este estudio preliminar se contó con la participación de 61 profesores de diferentes países en el centro, este y sur de Europa, tal y como se indica en la Tabla 1. Prácticamente la mitad de los mismos desarrollan su actividad docente en Hungría, y el resto están repartidos entre Eslovenia, Rumanía, Chipre, Bulgaria, Eslovaquia e Italia. El cuestionario fue enviado por correo electrónico a las diferentes asociaciones de profesores, universidades, centros de idiomas, Institutos Cervantes y Embajadas de España en estos países, quienes se encargaron de distribuir el email con el enlace al cuestionario a todos los que están registrados como profesores de español en estas instituciones. Tal y como puede verse también en la Tabla 1, la inmensa mayoría de los profesores tienen edades comprendidas entre 26 y 65 años; aproximadamente dos tercios de los participantes eran mujeres y tan sólo un tercio, hombres; el número de profesores no nativos de español es casi el doble que el número de profesores nativos; y la mayoría de los profesores que participaron trabajan en institutos de educación secundaria o universidades, con un número menor de participantes enseñando en academias privadas, Institutos Cervantes u otros establecimientos.

4.1. Resultados del estudio preliminar

La primera pregunta que nos propusimos responder con este estudio es si nuestra hipótesis inicial de que el español es enseñado como una tercera lengua podía ser confirmada por los profesores o si, por el contrario, no procedía el replanteamiento que sugerimos en la enseñanza de ELE. De todos los participantes, el 57,4 % reconoció que sus estudiantes ya habían estudiado otro idioma antes de aprender español, mientras que un 37,7% respondieron ser conscientes de que sus estudiantes habían estudiado al menos otros 2 idiomas antes que el español. Tan sólo un 4,9% de los profesores declaró que sus estudiantes no conocían ningún idioma extranjero antes de empezar a aprender español. Este puede ser el caso, por ejemplo, de profesores de español a nivel de primaria o infantil en colegios bilingües, como explicaron dos de los participantes, aunque también cabe la posibilidad de que los profesores no sean conscientes de los idiomas que conocen sus estudiantes. En cualquier caso, los porcentajes obtenidos respaldan fuertemente la hipótesis inicial de que el español ha pasado a enseñarse como una L3 en el contexto europeo y que los estudiantes actuales de español llegan al aula con un conocimiento previo de otros idiomas. Otra cuestión sería evaluar el nivel real de los estudiantes en estos otros idiomas, puesto que en algunos casos puede ser muy mínimo, aunque una gran parte de los principios de ATL se basa más en el



hecho de que los estudiantes tengan experiencia previa estudiando idiomas extranjeros que en el nivel alcanzado (Cenoz, 2003; Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001; Cummins, 2001; Jessner, 2008).

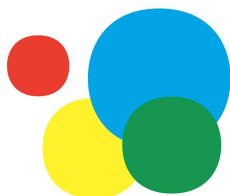
También en línea con los estudios teóricos en multilingüismo y en ATL, que identifican el conocimiento de idiomas extranjeros como una de las herramientas más importantes con las que debería contar el profesor de L3 (Aronin y O Laoire, 2003; Ellis, 2006, 2010; Hinger, Kofler, Skinner y Stadler, 2005; Jessner, 2008), una sección del estudio se diseñó para obtener información sobre el número de idiomas que conocen los profesores de español como L3. Según los datos obtenidos, el 73% de los profesores tiene algún conocimiento de entre dos y cuatro idiomas, y un 21,3% de los profesores declara conocer más de cuatro idiomas.

Pese a que estos datos nos ofrecen una buena idea del número de lenguas que conocen los profesores, no nos dan ninguna indicación sobre el nivel que tienen los profesores en cada una de estas lenguas. Por esta razón, a los participantes se les pidió que especificaran también el nivel que tenían en cada uno de sus idiomas según el Marco Europeo de Referencia. Gracias a la información que proporcionaron los profesores sobre el número de idiomas que conocían y el nivel en cada idioma, fue posible calcular el índice de multilingüismo de cada participante, lo que permitió clasificarlos en tres categorías: los de multilingüismo alto, medio y bajo. Los resultados aparecen reflejados en la Tabla 2. Como se puede observar, la mitad de los profesores se encuentran en la franja de multilingüismo medio. El resto de los participantes quedan repartidos prácticamente a partes iguales entre el multilingüismo bajo y el alto. Pese a lo positivo de estos resultados, se observa una diferencia significativa dentro de la franja de multilingüismo medio entre el número de profesores nativos y de no nativos, con el número de profesores no nativos siendo más de dos veces mayor que el número de nativos. Teniendo en cuenta el total de profesores nativos y no nativos en este estudio, los resultados indican que los profesores no nativos en proporción son más multilingües que los nativos, sobre todo en la franja de multilingüismo medio.

	Multilingüismo bajo	Multilingüismo medio	Multilingüismo alto	<i>Total</i>
No nativos	6	23	8	37
Nativos	7	9	7	23
Total	13	32	15	60

Tabla 2. Información sobre el multilingüismo de los profesores.

Finalmente, otro de los objetivos de este estudio era evaluar las opiniones de los profesores sobre la importancia de los idiomas extranjeros y de la formación especializada en ATL para la preparación del profesorado de español como L3. Los porcentajes de las respuestas de los profesores aparecen recogidos en la Tabla 3, donde se comparan con las respuestas respectivas a la formación en ASL. Así, se puede observar que un muy alto porcentaje del profesorado considera que la formación de ASL es extremada o muy importante, mientras que algo menos de un tercio de los profesores le asigna esta misma importancia a la formación en ATL. Alrededor de



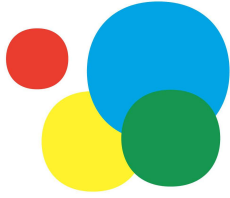
otro tercio de los participantes le asignaron una importancia relativa, mientras que casi un 40% de los participantes considera que la formación en ATL no es demasiado o en absoluto importante.

	Extremadamente importante	Muy importante	Relativamente importante	No demasiado importante	En absoluto importante
Conocimiento general sobre la estructura y el funcionamiento de otros idiomas	23%	47,5%	24,6%	3,3%	1,6%
Experiencia personal aprendiendo otros idiomas	36,1%	36,1%	23%	4,9%	0%
Nivel Intermedio-avanzado de otros idiomas	11,5%	29,5%	45,9%	11,5%	1,6%
Formación especializada en la didáctica de segundas lenguas	42,6%	31,1%	13,1%	9,8%	3,3%
Formación especializada en la didáctica de terceras lenguas	9,8%	21,3%	29,5%	31,1%	8,2%

Tabla 3. Información sobre las respuestas de los profesores relativas a formación en ATL e idiomas.

En cuanto al conocimiento de otros idiomas, es interesante observar que casi la mitad consideran que un conocimiento general de otros idiomas es *muy importante*, con la opinión de prácticamente la otra mitad de los participantes dividida entre extrema y relativamente importante. La experiencia personal aprendiendo idiomas parece haber seguido una tendencia similar, con un número ligeramente superior de participantes que la reconocen como extremadamente importante, y ningún profesor que la considere como en absoluto importante. Estos resultados contrastan con las respuestas a la tercera pregunta, que inquiriere sobre la importancia de tener un nivel intermedio-avanzado de otros idiomas, a la cual casi la mitad de los participantes contestó que era sólo relativamente importante, seguido por otro tercio que opinaba que era muy importante. Esto muestra que para los profesores tener un conocimiento general y experiencia aprendiendo idiomas está considerado como más importante para ayudarles en la enseñanza del español que el hecho de tener un nivel alto en estos idiomas.

Dentro de esta última parte, también existía curiosidad por determinar si se manifestaban diferencias significativas entre las respuestas de los profesores nativos y no nativos, y entre los tres grupos de profesores de acuerdo a su nivel de multilingüismo. Para ello, se realizaron cálculos estadísticos de contrastes entre estos subgrupos mediante el programa informático SPSS 17.0 (prueba T para muestras independientes en el primer caso, análisis univariado de la varianza ANOVA en el segundo). Al comparar las respuestas de los profesores nativos y no nativos, los resultados obtenidos mostraron que los profesores nativos parecen más conscientes de la importancia de recibir formación especializada en ATL y en idiomas extranjeros para poder enseñar español como L3 a alumnos multilingües. Si analizamos las respuestas dependiendo de la franja de multilingüismo en la que se encuentran los profesores, se observa una tendencia a que cuanto más multilingües son los profesores,



mayor es la importancia que asignan a la formación en ATL, aunque esta tendencia no se mantiene en lo que se refiere a la formación en idiomas.

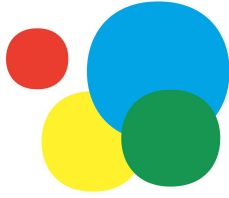
5. Conclusiones e implicaciones para la formación del profesorado de ELE

En esta ponencia se ha argumentado que el español habría pasado hace ya tiempo a ser enseñado y aprendido como una L3. Si aceptamos esta hipótesis, que al menos en el contexto europeo parece ser fácil de confirmar, tendremos que asumir también la necesidad de modificar el enfoque didáctico del español como lengua extranjera y, en consecuencia, el tipo de formación que tendrán que recibir los profesores.

Los resultados de este estudio demuestran que los profesores son conscientes de que sus estudiantes conocen otros idiomas, pero no por ello deducen que estén aprendiendo español como una L3. Seguramente por esta razón, consideran que los conocimientos en ASL son el elemento primordial de su formación como profesores, y no reconocen la importancia de recibir formación especializada en ATL que les permita entender mejor los procesos de aprendizaje de sus estudiantes de L3 y ayudarles a desarrollar todo su potencial de aprendizaje. Esto puede ser debido en parte a que los estudios en multilingüismo y ATL son aún muy recientes, y a que los modelos de ASL han sido considerados tradicionalmente como los que regían cualquier tipo de aprendizaje de una lengua extranjera, sin importar si se trataba realmente de una L2 o de una L3. Esta visión se ha impuesto también en los cursos de formación del profesorado de lenguas extranjeras, y los resultados de este estudio no son sorprendentes si consideramos que los profesores simplemente están reflejando lo que han aprendido durante su formación.

Por otro lado, los profesores parecen ser conscientes de la importancia de conocer otras lenguas extranjeras y de tener experiencia personal aprendiéndolas, pero esta importancia todavía no se ha reflejado en los cursos de formación del profesorado de ELE, en los que ni siquiera es requisito indispensable el conocimiento de otros idiomas. Esta situación contrasta con la que se da en los cursos de formación de profesores de otras terceras lenguas en Europa, para el acceso a los cuales es necesario acreditar al menos un nivel intermedio en otra lengua extranjera, normalmente el inglés.

Llegados a este punto, cabe destacar el novedoso modelo multilingüe de formación de profesores de idiomas que se ha implantado recientemente en la Universidad de Innsbruck, en Austria, donde algunos de los cursos generales son impartidos en una mezcla de alemán e inglés, incorporando elementos de las otras lenguas extranjeras que los estudiantes se están preparando para enseñar (entre ellos el español, el francés, el italiano y el ruso) y haciendo hincapié sobre el contexto de aprendizaje multilingüe en el que los profesores deberán desarrollar más tarde su actividad docente (Hinger, Kofler, Skinner y Stadler, 2005). Esto ayuda a los futuros profesores, por un lado, a familiarizarse con los otros idiomas y conocer las dificultades específicas que cada lengua planteará a sus alumnos, lo que les permitirá a su vez utilizar este conocimiento para facilitar la comprensión y asimilación de ciertos aspectos de los idiomas que ellos mismos enseñen. Por otro lado, los profesores que completan esta formación están familiarizados no sólo con las teorías y principios de ASL, como

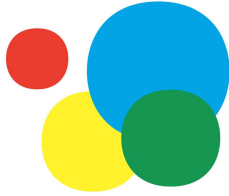


ocurre ahora mismo en la formación de profesores de ELE, sino que además son conscientes de las particularidades del aprendizaje y de la enseñanza de terceras lenguas y serán más capaces de enfrentarse a los retos que vayan surgiendo a lo largo de su actividad docente en contextos de aprendizaje multilingües.

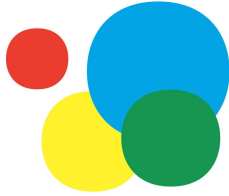
Aunque no se han encontrado datos estadísticamente contrastados sobre los contenidos actuales de los másteres y cursos de formación del profesorado de ELE, ni sobre los requisitos para acceder o completar estos cursos en cuanto al conocimiento de idiomas extranjeros, una evaluación rápida de la información accesible en internet muestra que ni los idiomas ni el multilingüismo son siquiera contemplados por la inmensa mayoría de los cursos. En vista de lo expuesto en esta ponencia, cabe preguntarse en qué medida estos cursos se adaptan a las necesidades reales de los profesores de español, sobre todo si tenemos en cuenta la hipótesis de que ahora mismo el español se ha convertido en una L3 para una gran proporción de los estudiantes. Sin aspirar a que todos los cursos de formación del profesorado de ELE sigan el modelo de didáctica multilingüe de la Universidad de Innsbruck, sí que sería de vital importancia empezar a incluir módulos específicos sobre ATL que familiaricen a los profesores con el nuevo perfil de aprendizaje del alumno de español, así como de promover el conocimiento de otros idiomas extranjeros como requisito deseable para el profesorado de ELE.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARONIN, Larissa. y Britta HUFSEISEN (2009): *The exploration of multilingualism*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ARONIN, Larissa y Muiris Ó LAOIRE (2003): «Multilingual students' awareness of their language teacher's other languages», *Language Awareness*, t. 12, vol. 3-4, 204-219.
- ARONIN, Larissa y Lynne TOUBKIN (2002): «Language interference and language learning techniques transfer in L2 and L3 immersion programmes», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, t. 5, vol. 5, 267-278.
- BONANOVIČ, Mieta y Moira KOSTIČ-BONANOVIČ (2011): «A comparative study of language learning strategies used by monolingual and bilingual EFL learners», *Metodički obzori*, t. 6, vol. 3, 41-53.
- CENOZ, Jassone. (2003): «The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review», *International Journal of Bilingualism*, t. 7, vol. 1, 71-87.
- CENOZ, Jasone, Britta HUFSEISEN y Ulrike JESSNER (2001): «Towards trilingual education». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, t. 4, vol. 1, 1-10.
- COOK, Guy (2007): «A thing of the future: translation in language learning», *International Journal of Applied Linguistics*, t. 17, vol. 3, 396-401.
- COOK, Guy (2010): *Translation in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- CUMMINS, Jim (2001): «Instructional conditions for trilingual development», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, t. 4, vol. 1, 61-75.



- CUMMINS, Jim (2007): «Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms», *Canadian Journal of Applied Linguistics*, t. 10, vol. 2, 221-240.
- DÖRNYEI, Zoltán (2007): *Research methods in applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Zoltán (2010): *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*, London: Routledge.
- DÖRNYEI, Zoltán y Kata CSIZÉR (2007): «How to design and analyse surveys in second language acquisition research», *Research methods in second language acquisition : a practical guide*, Chichester: Blackwell Publishing, 74-94.
- ELLIS, Elizabeth Margaret (2006): «Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition», *TESL-EJ*, t. 10, vol. 1. [En línea] <http://tesl-ej.org/ej37/a3.html> (15 de enero de 2013).
- ELLIS, Elizabeth Margaret (2010). «The invisible multilingual teacher: the contribution of language background to Australian ESL teachers' professional knowledge and beliefs», *International Journal of Multilingualism*, t. 1, vol. 2, 90-108.
- FLYNN, Suzanne, Claire FOLEY e Innia VINNITSKAYA (2004). «The cumulative-enhancement model for language acquisition: comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses», *International Journal of Multilingualism*, t. 1, vol.1, 3-16.
- HAMMARBERG, Björn (2010): «The languages of the multilingual: some conceptual and terminological issues», *International Review of Applied Linguistics*, t. 48, 91-104.
- HINGER, Barbara, Wolfgang KOFLER, Andrew SKINNER y Wolfgang STADLER (2005): «The Innsbruck model of Fremdsprachendidaktik: towards an integrated multilingual approach in pre-service teacher education», *The Teacher Trainer*, t. 15, vol. 1, 17-20.
- INSTITUTO CERVANTES (2012): *El español: una lengua viva. Informe 2012*, [En línea] http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf (20 de febrero de 2013)
- JESSNER, Ulrike (2008): «Teaching third languages: Findings, trends and challenges», *Language Teaching*, t. 41, vol. 1, 15-56.
- JESSNER, Ulrike (1999). «Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning», *Language Awareness*, t. 8, vol. 3-4, 201-209.
- KEMP, Charlotte (2007): «Strategic processing in grammar learning: do multilinguals use more strategies? » *International Journal of Multilingualism*, t. 4, vol. 4, 241-261.
- KUJALOWICZ, Agnieszka y Ewa ZAJDLER (2009): «Language activation and lexical processing by Polish learners of English and Chinese – the role of learning experience in TLA», *International Journal of Multilingualism*, t. 6, vol. 1, 85-104.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012): El mundo estudia español [En línea] <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df> (20 de junio de 2013).



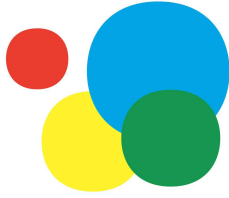
MOLNÁR, Tímea (2010): «Cognate recognition and L3 vocabulary acquisition», *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, t. 2, vol. 2, 337-349.

Ó LAOIRE, Muiris y David SINGLETON (2009): «The role of prior knowledge in L3 learning and use: further evidence of psychotypical dimensions», *The exploration of multilingualism*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 79-102.

PSALTOU-JOYCEY Angeliki y Zoe KANTARIDOU (2009): «Plurilingualism, language learnign strategy use and learning style preferences», *International Journal of Multilingualism*, t. 6, vol. 4, 460-474.

SAFONT JORDÀ, María Pilar (2005): *Third language learners. Pragmatic production and awareness*, Clevedon: Multilingual Matters.

SPSS (2008): *Statistical Package for the Social Sciences* (17.0 for Windows) [Software informático].



**DE LA FRASE A LA NARRACIÓN. SISTEMATIZACIÓN DE LOS MARCADORES
TEMPORALES PARA EL USO DE LOS TIEMPOS DE INDICATIVO**

María Dolores Iriarte Vañó

Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

RESUMEN:

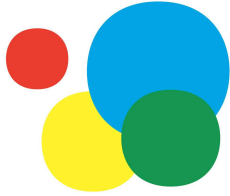
Esta comunicación tiene por objetivo mostrar una nueva aproximación didáctica al uso de los tiempos de indicativo que permita construir un discurso narrativo. Los estudiantes de ELE tienen dificultades para pasar desde las frases sueltas a una narración en el momento en el que se producen cambios en la línea del tiempo. Desde nuestra propuesta didáctica ponemos el énfasis en la línea temporal en todas sus posibilidades y referencias: desde el momento de hablar, desde el pasado y desde el futuro, estableciendo después un patrón de marcadores temporales que permita elegir en cada caso el tiempo adecuado, es decir, proponemos una inversión en el foco de aprendizaje: desde el tiempo a la acción.

1. Punto de partida

Es muy posible que un estudiante de ELE de nivel avanzado haya aprendido de forma muy precisa todas las reglas de uso de los tiempos verbales de Indicativo, pero que tenga problemas para contar una anécdota bien conectada en el tiempo. Desde nuestra experiencia profesional hemos constatado cómo en numerosas ocasiones los errores se deben más a un desconocimiento de los marcadores temporales que a problemas con los tiempos. Si bien es cierto que los manuales ofrecen listas de estos marcadores, se trata sólo de listas, presentadas como listas, a veces demasiado extensas y, en otras ocasiones, con omisiones importantes¹ que suelen terminar con unos *puntos suspensivos* o un *etc.* Este material poco sistematizado confunde a los estudiantes que, a menudo, solucionan el problema recurriendo a traducciones directas erróneas de su lengua materna tales como **dos años pasados*. Un rastreo por los materiales didácticos nos muestra que, en general, los manuales prestan mucha atención a los marcadores para el uso de pretérito perfecto de indicativo ofreciendo una relación de estos más o menos exhaustiva, pero no vemos un interés parecido para las acciones del futuro o del pasado del pasado, por citar algunas.

Creemos que es posible organizar los marcadores temporales por medio de un patrón basado en dos modelos para cada situación temporal. Este patrón simplifica y ordena los casos, al mismo tiempo que ayuda a elegir más

¹ Se pueden encontrar fácilmente en los manuales ejemplos de estas omisiones. Por citar alguno y para dar cuenta del problema, me referiré a un manual muy conocido. En el libro de ejercicios de *Prisma* (2004: 88), aparece una lista de marcadores del pretérito indefinido y no menciona uno de los más importantes: *Hace+ n° + meses, días, años...* (*hace tres meses*)



fácilmente los tiempos verbales correspondientes a cada opción temporal². Este sistema les proporciona claridad en el orden temporal de las acciones y rapidez para elegir la más adecuada. Ya están preparados para contar una historia.

2. ¿De la acción al tiempo o del tiempo a la acción?

Los tiempos de Indicativo sirven para expresar *las acciones en el tiempo*. Ambos conceptos deberían interrelacionarse más a la hora de exponer los diferentes casos y posibilidades, pero tradicionalmente el énfasis que los profesores y manuales han puesto sobre *la acción* a la hora de explicar los tiempos de indicativo ha sido siempre muy superior al de los marcadores temporales. Por otro lado, enfocar el aprendizaje desde *las acciones*, las individualiza, de manera que los estudiantes aprenden a decir frases sueltas, pero en cuanto se enfrentan a una narración que presenta cambios en la línea del tiempo, se sienten perdidos³.

Los profesores también contribuimos a esa limitación con unas explicaciones, a menudo, demasiado abstractas y poco operativas para decidir rápidamente qué tiempo usar. Hay que tener en cuenta, además, que la acción puede ser expresada por sí sola, sin marcador, cuando la temporalidad a la que se refiere la acción forma parte del contexto comunicativo, pero, en muchas ocasiones, omitir el marcador produce una información incompleta. Pongamos como ejemplo esta frase:

- *Fui al dentista*

Esta acción, acompañada de marcadores temporales, puede aportar una significación mucho mayor a la frase y determinar en este caso, más o menos, el estado de la dentadura:

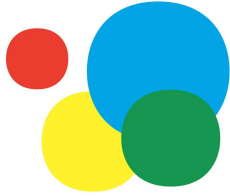
- *Fui al dentista ayer*
- *Fui al dentista durante diez años*
- *Fui al dentista hace diez años*

3. Del tiempo a la acción: ventajas.

Desde nuestro punto de vista, el control de la línea temporal y sus posibles movimientos hace más comprensible la variedad de tiempos: aquel que controla el tiempo, es más capaz de controlar las acciones. El foco de atención cambia y se simplifican las explicaciones. Será, pues, el marcador temporal el que elija la forma verbal que se necesite en cada situación, es básicamente un problema de vocabulario.

² La importancia de los marcadores queda patente en esta cita: “El uso o no de determinados marcadores temporales puede implicar la selección de determinadas formas verbales en el momento de referirse a una acción en relación con el tiempo” (Bustos, J.M., 1996: 53-54)

³ Un ejemplo del manual: *Aula Internacional 1* (2010: 154) puede ser representativo del problema de operatividad que conlleva este tipo de explicaciones: “Usamos el pretérito perfecto para referirnos a acciones o acontecimientos ocurridos en un momento pasado no definido. No se dice cuándo ha ocurrido la acción porque no interesa o no se sabe. Se acompaña de marcadores como: *ya/ todavía no; siempre/nunca/alguna vez/ una vez/ dos veces/ muchas veces*”. Estimamos esta explicación muy compleja y nada operativa, además de confusa. En cuanto a los marcadores que ofrece nos parece una lista muy incompleta.



Otra de las ventajas tiene relación con la lengua materna de nuestros estudiantes cuando es el chino. Esta lengua no tiene flexión verbal, sólo se dispone del sujeto y el marcador temporal para entender el tipo de acción. Lo mismo ocurre con el japonés, que apenas dispone de tiempos verbales, sino de la ayuda de marcadores. Con este sistema estos estudiantes mejoran mucho su capacidad de elección y comprensión, nos acercamos de alguna manera a su forma natural de organizar la frase.

No sólo para este tipo de alumnos es útil, cuando indagamos en las características del tiempo y sus referencias, estamos traduciendo un código universal, vamos al origen del problema, tratando de “traducir” ese lenguaje temporal que toda lengua posee, al español. Para ello, los estudiantes deben comenzar por entender la naturaleza del tiempo y sus posibilidades.

4. La naturaleza del tiempo.

Es obvio que el concepto “tiempo” es muy complejo y difícil de expresar. Ya el propio San Agustín nos daba pistas de esta dificultad: “¿Qué es pues el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé.”⁴ o, si se prefiere, en palabras de Quevedo: “Ayer se fue, mañana no ha llegado, hoy se está yendo sin parar un punto. Soy un fue y un será y un es cansado (...)”.

Esta paradoja del tiempo como esencia y, al mismo tiempo, movimiento constante, hace que sea inaprehensible. Somos conscientes de que en nuestro intento de simplificar, yendo al origen del problema, puede parecer que complicamos las cosas, pero ofreciendo todas las posibilidades permitimos a los estudiantes disponer de un primer acercamiento que supone comprender por qué necesitamos de tantos tiempos verbales, por qué disponemos de un menú temporal tan amplio, al mismo tiempo que les ofrecemos la posibilidad de controlarlo, de organizarlo para su uso práctico. Para ello, lo primero que debemos hacer es intentar darles unas pautas para el control del tiempo, las cuales se sintetizarán en tres pasos:

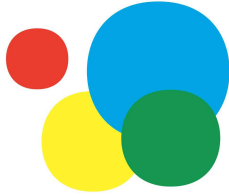
- Primero: *páralo*, es decir, establece una referencia.
- Segundo: *concrétalo*, es decir, aclara si son meses, días, años, minutos... y cuántos.
- Tercero: *expresa la acción* que corresponde a ese tiempo.

4.1 Parar el tiempo

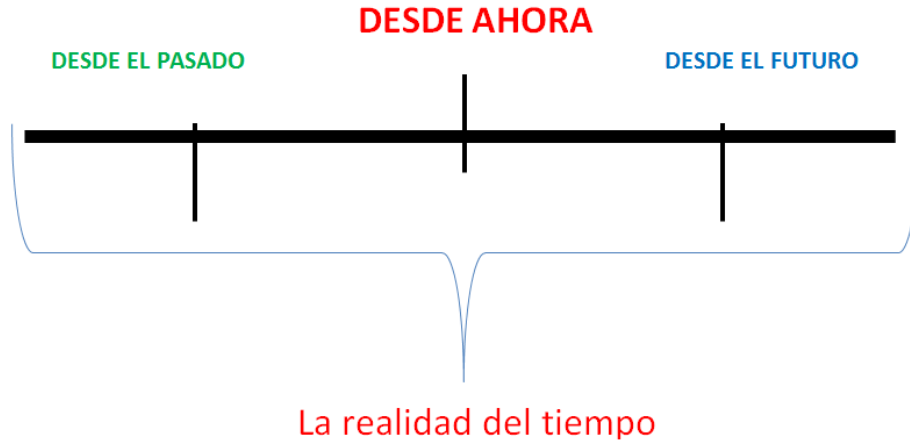
Si queremos parar el tiempo debemos establecer referencias, es decir, convertir el tiempo en una “mentirosa” línea reductora o simplificadora, pero una línea muy útil como única vía de reproducción del tiempo con palabras. Para ello establecemos tres referencias:

- *Desde ahora o momento de hablar.*
- *Desde el pasado.*

⁴ Para Borges la esencia del hombre es tiempo: “El tiempo es la sustancia de que estoy hecho. El tiempo es un río que me arrebató, pero yo soy el río, es un tigre que me devora, pero yo soy el tigre; es un fuego que me consume, pero yo soy el fuego.” (SERNA ARANGO: 2003).



- Desde el futuro.



Desde cada una de las referencias mencionadas hay que marcar los diferentes tipos de movimiento temporal hacia el pasado o futuro correspondientes. Los nombraremos de la siguiente forma:

- Desde ahora:
 1. *Futuro desde ahora*
 2. *Pasado con hoy*⁵
 3. *Pasado sin hoy*⁶
- Desde el pasado:
 1. *Pasado del pasado*
 2. *Futuro del pasado*
- Desde el futuro⁷:
 1. *Pasado del futuro*
 2. *Futuro del futuro*

4.2 Concretar el tiempo

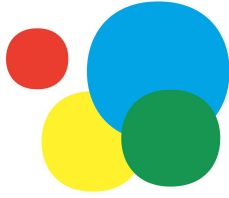
Existen dos posibilidades básicas que se van a repetir como patrón en todas las situaciones temporales anteriormente expuestas:

- Tenemos un marcador general que es el más común y que se utiliza cada vez que expresamos el tiempo con un número. A este marcador lo llamaremos *marcador con número*: un mes, tres años, quince días, etc.
 - o Ejemplos: hace tres meses, dentro de tres meses, hacía tres meses, etc.

⁵ Corresponde al ámbito temporal del pretérito perfecto.

⁶ Corresponde al ámbito temporal del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido.

⁷ Es muy notable observar que los manuales no prestan casi atención a esta referencia con sus posibilidades de movimiento temporal. Si bien, suele haber una explicación del uso del futuro compuesto como *pasado del futuro*, no se mencionan con claridad los marcadores relacionados con este tiempo verbal. Por otro lado, encontrar simples referencias en los manuales al *futuro del futuro* es casi imposible.



- Existe un marcador especial cuando se trata sólo de un año, día, mes, etc.⁸. Este caso será nombrado como *marcador con artículo determinado*: el/la.
 - Ejemplos: el año pasado, el mes que viene, el mes anterior, etc.

Estas dos posibilidades abarcan todo el ámbito temporal y es posible usarlas en todas las referencias. Según este esquema, cuando se trata de sólo un año, mes, semana, etc. Tendremos dos opciones para usar los marcadores: con número o con artículo. Por ejemplo, para referirnos a un año podremos decir *dentro de un año* o *el año que viene* y así sucesivamente para todas las referencias. En otros casos encontraremos varias alternativas para expresar el tiempo con número, es el caso, por ejemplo, de los marcadores del futuro del pasado: *dos años después* que puede intercambiarse por: *a los dos años*. También es posible encontrar dos formas de nombrar el tiempo cuando se usa el artículo determinado para sólo un mes, año, etc. Así para el futuro desde ahora tendremos: *el año que viene* o *el año próximo*.

Otro caso especial lo encontramos en el pasado del futuro. Los marcadores coinciden con los del pasado del pasado, a excepción de: *hacía* (meses, años, días), que no puede usarse en el pasado del futuro:

- *Dentro de dos semanas terminará el curso y tres días antes me habré casado.*
- **Dentro de dos semanas terminará el curso y hacía tres días me habré casado.*

Observamos cómo sí puede intercambiarse con el marcador de número: *antes*, para el pasado del pasado:

- *Hace dos semanas terminó el curso y tres días antes me había casado*
- *Hace dos semanas terminó el curso y hacía tres días me había casado*

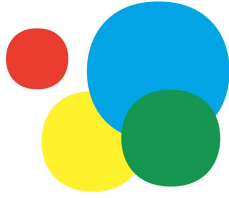
Para la referencia: *Desde ahora*, se añadirán dos marcadores especiales más par un día y dos días.

- Futuro desde ahora:
 - Un día: *mañana*
 - Dos días: *pasado mañana*
- Pasado sin hoy:
 - Un día: *ayer*
 - Dos días: *anteayer*

Esta será la base de repetición del patrón que pasaremos a exponer a continuación en forma de esquemas claros. Ya tenemos, pues, acotado el problema. Básicamente expresamos la realidad del tiempo con tan sólo dos opciones:

- *Con número*
- *Con artículo determinado en singular.*

⁸ Es importante que los estudiantes comprendan que sólo es posible en singular y con artículo determinado. Los estudiantes lo usan para número, uno de los errores más comunes: **tres meses pasados*.



4.3. Expresar las acciones

Como ya hemos dicho anteriormente los tiempos de indicativo sirven para expresar *acciones en el tiempo*. Elegiremos la acción desde los marcadores y no al contrario: *Marcadores temporales + acción*. En el esquema que presentamos a continuación se mencionarán los tiempos verbales que se pueden usar, siempre desde la generalidad, sin atender excepciones y casos especiales, ya que se trata de elegir rápidamente para una narración y preparar a los estudiantes para los posibles cambios de la línea temporal. Si existiera más de una posibilidad de tiempo verbal para un mismo marcador, como es el caso del *pasado sin hoy*, donde disponemos del pretérito imperfecto o del pretérito indefinido atenderíamos, ahora sí, al tipo de acción implicada, sobre todo en relación a su aspecto: *Acción terminada o no terminada*.

5. Primera referencia: desde ahora

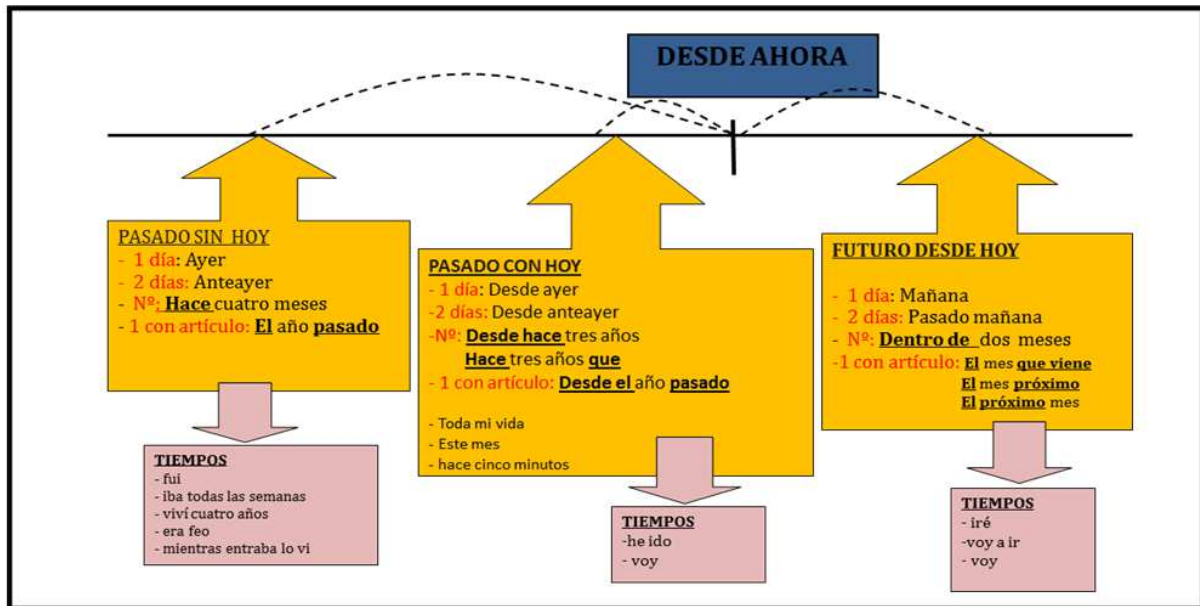
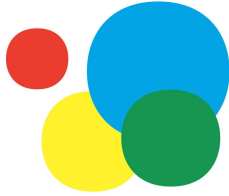
Esta es la referencia más común. Es el punto de partida básico de ordenamiento del tiempo. El “ahora” se establece como referencia con tres posibilidades de movimiento temporal: hacia *el futuro*, hacia el *pasado sin hoy* y hacia el *pasado con hoy*. Entre las dificultades que encuentran los estudiantes para esta referencia está el uso del marcador para el futuro: *en*. Este marcador no es específico del futuro desde ahora, puede ser utilizado en cualquiera de las referencias y con una carga significativa especial consistente en ganar tiempo hacia el presente, se usa mucho para marcas deportivas o cuando se es capaz de hacer algo empelando menos tiempo de lo normal:

- *Corrió los 100 metros en 10 segundos.*
- *Yo hago unos macarrones buenísimos en 10 minutos.*

Es muy importante que los estudiantes tengan claro que es *dentro del* marcador general para número. También se debe hacer hincapié en que el marcador de número para pasado con hoy es: *desde hace+ número*, y no **desde+ número*, que suelen copiar directamente del inglés:

- **Desde dos meses vivo en salamanca.*
- *Desde hace dos meses vivo en salamanca*

Veamos ya el esquema para esta referencia:

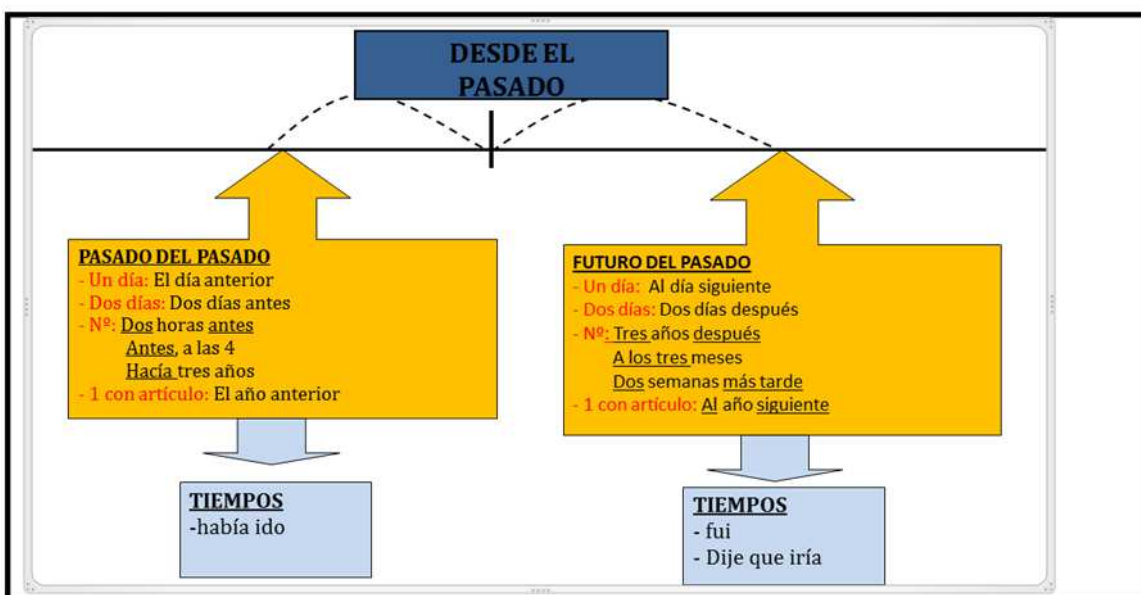


6. Segunda referencia: desde el pasado.

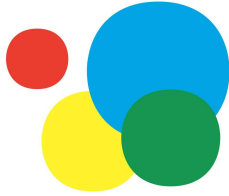
Los marcadores que se usan con la referencia *desde el pasado* son básicamente los mismos que *desde el futuro*, con la salvedad de *Hacia*+ número, que sólo se emplea en esta referencia.

Entre las dificultades que encuentran los estudiantes, está el uso del marcador para el *futuro del pasado*⁹ con artículo: *al+ mes, día, año ... + siguiente*. Un error común es que olviden incluir la contracción de la preposición con el artículo: **el día siguiente*, ya que en las otras referencias la preposición no se incluye:

- *El día anterior, El mes que viene, Desde el año pasado.*



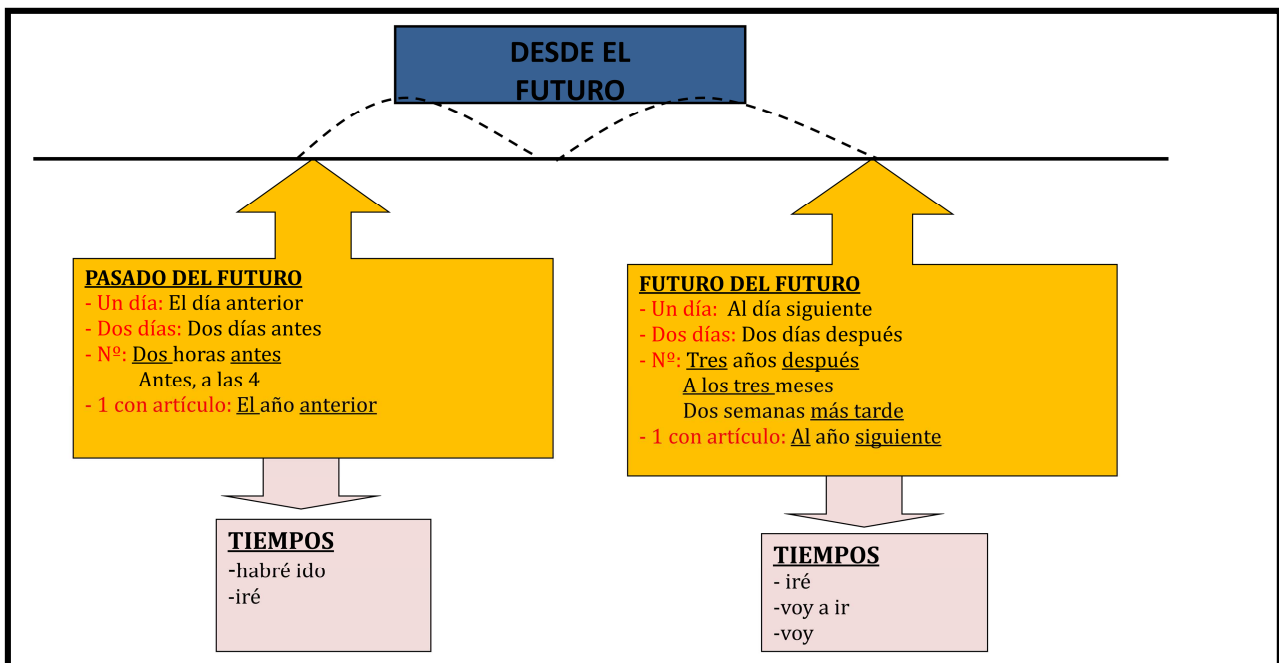
⁹ Lo mismo ocurre en el futuro del futuro.



7. Tercera referencia: desde el futuro.

Como ya hemos señalado antes, ni esta referencia ni sus posibilidades de movimiento temporal: *futuro del futuro* o *pasado del futuro* suelen aparecer con frecuencia en los manuales. Esto puede deberse a la posibilidad de hacer estos cambios de tiempo a través de la referencia *desde ahora*, y cualquiera de las dos opciones no presenta variaciones en el uso de los tiempos verbales. Sin embargo a veces es rentable su uso y muchas otras veces más frecuente.

- *El dos de julio iré a Madrid y al día siguiente cogeré el avión a Barcelona.*
- *El dos de julio iré a Madrid y el tres de julio cogeré el avión a Barcelona.*

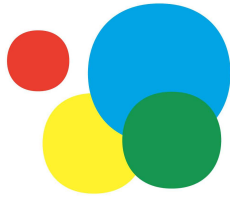


8. Ejercicios

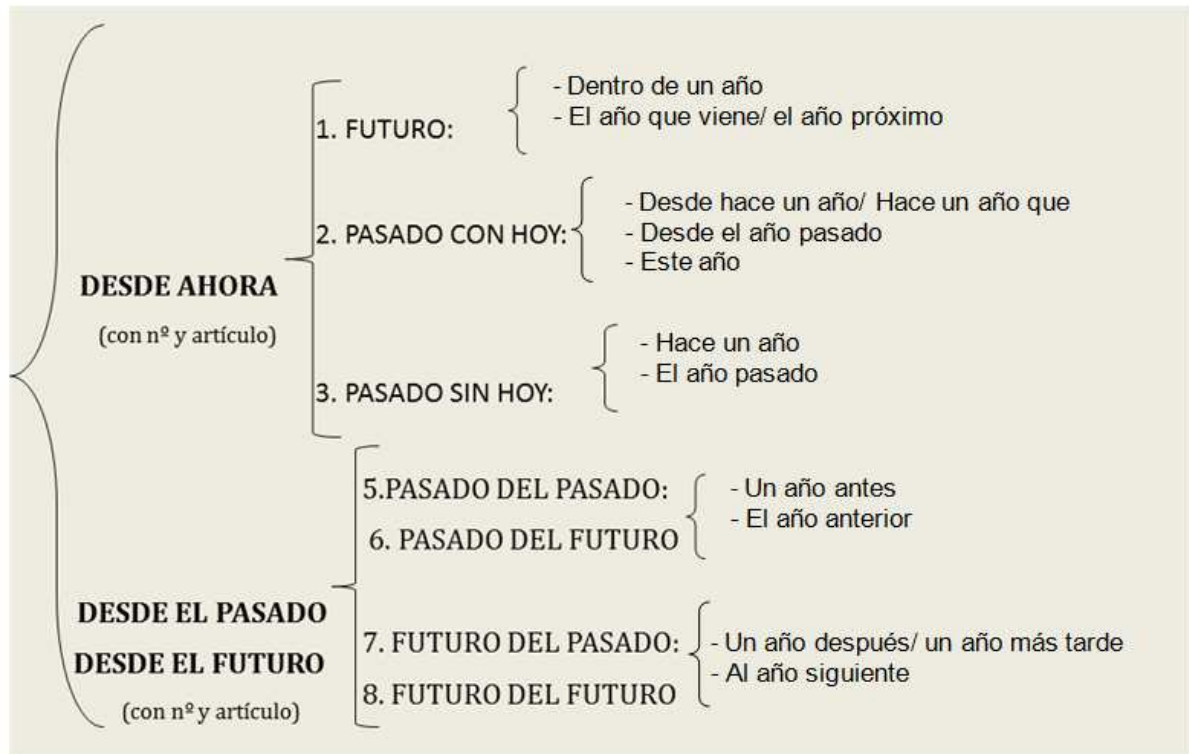
Relacionar el marcador con la acción más adecuada

- He trabajado en varios proyectos internacionales
- No he comido nada
- Hace 15 días me dijo que no lo había visto
- Le pediré la receta
- La semana pasada me dijo que se lo diría
- Estuvo enferma
- Iré a Valencia dentro de tres días y volveré a casa
- Cuando salga de trabajar él ya habrá salido

- Hace dos semanas
- Dentro de tres días
- Al día siguiente
- Dos días antes
- Desde hace dos horas
- Dos semanas después
- Desde el año pasado
- Unos minutos antes

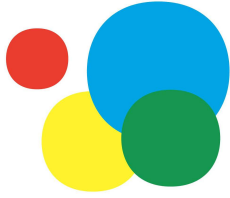


9. Todas las posibilidades para un año



BIBLIOGRAFÍA

- BUSTOS GIBERT, José M. (1966): *La construcción de textos en español*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 53-61.
- CORPAS, Jaime, Eva GARCÍA, Agustín GARMENDIA, Carmen SORIANO (2010): *Aula Internacional 1*, Barcelona, Difusión, p. 154.
- ENCINAS Azucena, Ana HERMOSO y Alicia LÓPEZ (2004): *Prisma, libro de ejercicios B2*. Madrid, Edinumen, P. 88.
- MARTÍNEZ GARCÍA, H. (1996). *Construcciones temporales* (colección 'Cuadernos de lengua española'), Madrid: Arco/Libros.
- RUEDA MELÉNDEZ, Almudena (2006): "Marcadores temporales: una propuesta didáctica". [En línea] *Revista redELE*, 7, http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_13Rueda.pdf?documentId=0901e72b80df99df (10 de junio de 2013).
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2004): "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El casus belli de la concordancia temporal", *Revista redELE*, núm. 2, octubre. <http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/placido2.htm> (3 de junio de 2013).

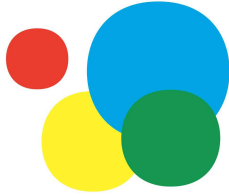


**El
español
global**

III Congreso Internacional del Español en Castilla y León

Salamanca (España) 26, 27 y 28 de junio de 2013

SERNA ARANGO, Julián (2003): “Borges y el tiempo”, [En línea] *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/boserna.html> (25 de mayo de 2013).



**LA HOJA DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN LA REPÚBLICA
CHECA.**

Tomáš Kupka

Universidad de Pardubice, Gymnázium Česká Třebová

Asociación Checa de Profesores de Español - FIAPE

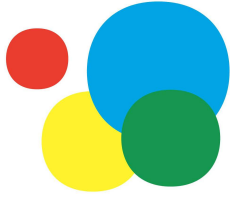
RESUMEN:

El sistema de educación en la República Checa vive un proceso de cambio. Cada escuela crea su propio plan a base del Plan de Educación Central. El profesor suele preparar el plan de estudios para su asignatura, elige manuales y otros recursos didácticos. La situación le permite utilizar sus propios materiales didácticos entre los que aparecen las hojas de trabajo. En el texto el autor analiza los contextos más importantes en los que aparecen las hojas de trabajo en la enseñanza del español en la República Checa. También trata de describir la situación actual de la creación de hojas de trabajo en el país mencionado.

Últimamente, el sistema de educación en la República Checa vive un proceso de cambio aunque aún sigue siendo bastante rígido. El sistema escolar checo se encuentra en una época de indefinición de contenidos educativos. El Plan de Educación central creado por el Ministerio de Educación define el contenido mínimo obligatorio del plan de estudios de las escuelas. Así que cada escuela puede individualizarse y cumplir una visión de diversificación. La escuela crea su propio plan y su objetivo, incorpora actividades extraescolares atractivas y elige, generalmente en caso de las escuelas secundarias, métodos y manuales.

Parece una situación ideal. Sin embargo, muy a menudo es el profesor el que prepara el plan de estudios para su asignatura y es él mismo quien tiene en mayor medida la responsabilidad de los resultados del aprendizaje. Además, la situación no le facilita al educador el proceso de búsqueda de recursos didácticos fiables para su enseñanza. El profesor muy a menudo no es capaz de elegir el manual apropiado para la enseñanza. Según Maňák, uno de los especialistas checos en didáctica esto sucede por el número creciente de manuales en el mercado y por los diferentes tipos de puntos de vista de su elaboración y uso, por lo que el profesor no puede evaluar de manera objetiva (Maňák, 2007: 24). En consecuencia, según un pequeño sondeo que he realizado durante los últimos dos años entre profesores de español, la mayoría casi no cambia su manual, y lo utiliza en clase durante muchos años, aunque las editoriales tanto checas como extranjeras producen cada año decenas de nuevos manuales o actualizan los existentes.

El manual no es necesariamente una herramienta ideal, especialmente cuando no cumple con los requisitos de los alumnos. En este caso, el manual puede ser sustituido o complementado por otros recursos didácticos. En la educación checa además sigue siendo fuerte la posición del método gramática-traducción, los elementos de la



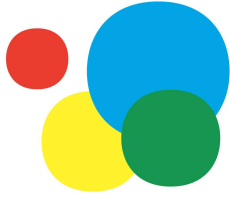
lingüística contrastiva y comparativa, lo que se nota en el concepto de los manuales checos tanto los antiguos como los recientemente publicados.

La forma tradicional del manual del español en nuestro país tiene una estructura bastante fija: el texto, el léxico contenido en la lección, el resumen gramatical con los ejemplos de su uso y los ejercicios, muy a menudo mecánicos. En comparación con los manuales de los años 80 y 90, hoy día hay más ejercicios dedicados al desarrollo de la expresión oral, de la comprensión auditiva o de los temas interculturales. Hay que destacar un manual nuevo llamado *Aventura* de la editorial Klett, una excepción entre los manuales checos, porque su forma corresponde a la de los métodos más innovadores e introduce elementos conocidos como p. ej. el enfoque por tareas. Hay que apuntar que en la República Checa los manuales preferidos por la mayoría de los profesores de español tienen un común denominador: el resumen checo de la gramática, las frases modelo y el diccionario, cosas que exige nuestra mentalidad, digamos, estructuralista. Algunas editoriales españolas, tratando de apoyar así la venta de sus manuales, contratan a través de las editoriales checas a los profesores. Estos especialistas en didáctica "autóctona" crean un material adicional que contiene todo lo que falta en los manuales españoles: el resumen gramatical relacionado con el checo, el vocabulario y la metodología.

El profesor suele utilizar con frecuencia el mismo manual durante muchos años, por su carácter un poco conservador o muy a menudo por la situación económica de la escuela. Utilizar el manual de esta manera le puede convenir porque la estructura de los temas le ayuda a mantener la enseñanza durante varios años. El manual también contiene a la vez todas las reglas didácticas. Y ¿qué hace el profesor si le falta algo en el manual, si le falta p. ej. un tipo de ejercicio, de actividad, si necesita algo más atractivo o actual, algo que corresponda mejor con las necesidades de los alumnos y con las peculiaridades de la clase? ¿Qué hace si quiere apoyar el aprendizaje individual, individualizado, cooperativo etc.? El profesor, como todos nosotros, suele compensar esta falta o necesidad con el material complementario (o sea adaptado, original, creado por sí mismo, el material auténtico etc.).

Un ejemplo de esto último la Hoja de trabajo (a partir de ahora la llamaremos HT). Este material complementario no se encuentra entre los materiales tradicionales en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Desde el punto de vista histórico la HT aparecía en varios métodos de educación alternativa que aportaban muchos elementos diferenciadores, entre ellos p. ej. materiales didácticos más individualizados. La HT está preparada por los profesores según las reglas y principios de cada escuela (p.ej. el Plan Dalton o la Pedagogía Waldorf) o del objetivo del trabajo individual de los alumnos (p.ej. el Sistema Winnetka, la Pedagogía Freinet etc.).



En la República Checa, en el campo de la teoría de la enseñanza de las lenguas extranjeras, este término casi no aparece, hasta comienzos del siglo XXI. Naturalmente, la teoría de didáctica conoce este tipo de material didáctico, sin embargo, relacionado con otros fenómenos didácticos. Aparece p. ej. ya en el año 1977 en el libro llamado *Perspectivas de la enseñanza en la escuela socialista* (Králíková, 1977: 213). En los años 90 podemos encontrar el término de HT en la teoría y la literatura que se refieren a la andragogía (Mužík, 1998: 191). Es posible que en esta área sea evidente su uso debido a la falta de los manuales corrientes y por las tendencias de acercar la materia de aprendizaje al estudiante adulto lo más cerca posible en cuanto a su especialidad.

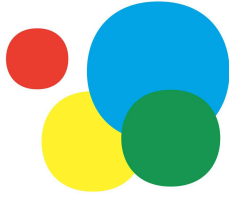
Analizar detalladamente la HT nos lleva a estudiar varios problemas y preguntas. Hay que destacar, a la vez, lo problemático que es hablar de esta herramienta didáctica en nuestra república desde el punto de vista científico. Entre las preguntas podemos mencionar las siguientes: ¿Cómo definir la HT? ¿Cómo crearla y cómo evaluarla? ¿Cómo usarla en la clase? ¿Para qué sirve o puede servir? ¿Por qué aparece/no aparece en los métodos de enseñanza publicados? ¿Por qué las crean los profesores, en qué situación, con qué frecuencia, en qué tipo de cursos? ¿Cuál es el proceso de su creación, evaluación y uso en la clase?

Una cosa es evidente: casi todo el mundo sabe qué es HT, sin embargo, la mayoría la describe y explica según su propia experiencia y siguiendo sólo algunos rasgos comunes. Esto se observa p. ej. en la diferencia de la forma y, digamos, la calidad de las HTS u otros materiales imprimibles tanto descargados de Internet como creados por los profesores en las escuelas.

Actualmente en la República Checa el profesor se encuentra habitualmente con las HTs en tres contextos de la enseñanza del español: 1) trabaja con las HTs que forman parte de los manuales de ELE; 2) crea o adapta sus propias HTs; 3) *utiliza la HT en la parte oral del examen de bachillerato de la lengua extranjera en la parte estatal.*

Hablando del *primer contexto*, según la investigación del autor en el área de los manuales publicados generalmente por las editoriales españolas, va creciendo el número de los manuales y métodos que concluyen la publicación con las HTs. Hay muchas variantes, desde los manuales que usan una HT en cada lección para la autoevaluación o el material adicional para los autodidactas (Planeta ELE, EDELSA; Español en marcha, SGEL), hasta los que tienen las lecciones divididas en temas aislados, así que todo el manual parece un conjunto de HTs (Fiesta, Clave de Sol, Clave ELE; Redes, SM). Muy a menudo la HT aparece como material complementario fotocopiable (Clup Prisma, Espacio Joven, Edinumen).

Este material puede inspirar a los profesores a crear o adaptar sus HTs, actividades que pertenecen ya al segundo contexto.



Hablando del *segundo contexto* (cuando el profesor crea o adapta las HTs), hay que realizar tres breves análisis:

1) ¿Por qué los profesores crean y usan este material complementario?; 2) ¿Quién crea las HTs? 3) ¿Qué es una HT?

Ad 1)

Jaak Mikk, un profesor de Estonia, dice que el manual puede ser sustituido o complementado por otros recursos didácticos cuando no cumple con los requisitos de los alumnos (Mikk, 2007: 12). Además, según nuestra experiencia práctica, la HT es un material muy variable y puede funcionar para apoyar casi todos los fenómenos de la enseñanza, inclusive el cambio de los métodos, el apoyo de los autodidactas o de los alumnos desmotivados, el desarrollo de la enseñanza a base de las novedades en psicolingüística, neurolingüística, sociolingüística, etc.

En la República Checa existe últimamente otra razón para crear las HTs originales dada la dislocación de las finanzas de los Fondos Estructurales Europeos. Una significativa influencia la tienen los proyectos de la UE del Programa Operativo en los que los participantes de los proyectos, los maestros de las escuelas básicas y secundarias, crean de manera obligatoria sus propias HTs que deben utilizar en clase. Conforme a una investigación que he venido realizando en los últimos años y concluyendo la misma hace un mes, puedo decir que actualmente de unos 250 institutos checos (llamados "gymnázium") en total unos 26 participan en el proyecto europeo mencionado y crean los materiales didácticos para el español, los profesores van a crear así más de 350 HTs.

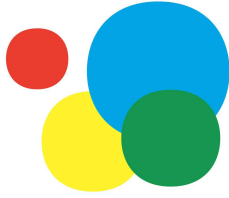
Ad 2)

Los profesores que crean su material complementario son muy a menudo personas proactivas que quieren realizar sus ideas, eliminar el estereotipo de la clase, incluir alternativas e innovaciones en la clase y adaptar el material según la situación en la clase o en un grupo específico. Quieren además apoyar el trabajo individual del alumno y reflejar deseos de los alumnos, tratando de mantener su mente positiva y el pensamiento crítico.

Ad 3)

Paradójicamente, en la República Checa hasta ahora no se ha publicado ningún trabajo especializado que se dedicara a la base teórica de este material didáctico o a su creación, evaluación y uso. Nuestros expertos suelen clasificarla en los libros de lingüo-didáctica recién publicados como un material didáctico textual complementario. Casi nada más. Las instrucciones que acompañan los proyectos europeos mencionados determinan solamente la forma del proceso de verificación en la clase lo que significa: crear una HT, verificarla una vez en clase y enviar un conjunto de cierto número de las mismas al Ministerio. No hay más reglas.

Por la inexistencia de la base teórica no queda más que seguir algunos principios teóricos de la creación de manuales. Uno de los principales problemas que permanece, es la escasa evaluación del contenido y funcionamiento de la hoja. Es una gran desventaja en comparación con la creación de los manuales, cuya calidad

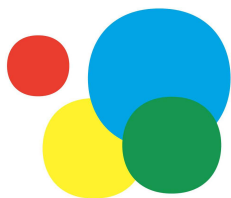


es el producto del proceso de revisión y evaluación por parte de expertos. En la mayoría de los casos, la calidad del nuevo material didáctico está garantizada sólo por el propio autor, el profesor con más o menos experiencia en la creación de materiales didácticos.

Hablando del *tercer contexto*, la situación, vaga y un poco "anarquista" a primera vista, tiene por fin rasgos más concretos. Los alumnos de 19 años que terminan la escuela secundaria, pasan el examen de bachillerato. Después de unos quince años de la etapa piloto se introdujo hace tres años un modelo innovador de este examen final. En su parte estatal, el examen obligatorio de la lengua extranjera para todos los estudiantes, el estudiante se encuentra necesariamente con la HT, porque es en base a ella que el profesor examina al estudiante en la parte oral. Esta HT tiene una estructura fija que comprende cuatro partes. La 1ª parte se dedica a un tema concreto. El examinador – el profesor pregunta durante dos minutos teniendo el estudiante que responder a las mismas. En la 2ª parte el examinante describe y compara varios dibujos, luego habla sobre el tema concreto. Esta fase dura 4 minutos. La 3ª parte la prepara la escuela y puede contener un tema específico según la especialidad de la escuela. Esta expresión oral individual dura unos 5 minutos. La 4ª parte de 3 minutos es una situación comunicativa, una interacción entre el examinador y el examinante. Hay que destacar que durante la prueba todos los participantes siguen su versión de la HT, no se permite ninguna intervención extra para que la actuación del examinante se pueda evaluar y clasificar de manera objetiva según los criterios del Centro para la Preparación del Examen de Bachillerato (CERMAT).

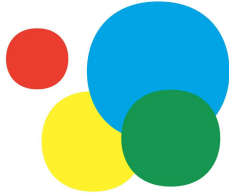
Todas las partes de la prueba tienen instrucciones para que el estudiante sepa qué hacer en cada paso. La HT se crea según un modelo preparado por el CERMAT. Durante sus estudios el estudiante trabaja con las versiones modelo que puede descargar de las páginas Web del CERMAT o tiene a su disposición varias adaptaciones hechas por su profesor de español (u otra lengua). Es otro ejemplo de la creación de las HTs por los mismos profesores. En este caso tienen la forma y las instrucciones fijas para cumplir el producto final.

Concluyendo el artículo hay que destacar algunos momentos clave en la existencia y el uso de las HTs. Este material complementario es una herramienta ideal para la enseñanza del español y otras asignaturas. Tanto por la posibilidad del uso fuera de la línea temática del proyecto diseñado por el manual utilizado en la clase, como por su adaptabilidad al estudiante en un contexto individual y social. La tendencia de introducir las HTs en el aprendizaje de la lengua extranjera se ve apoyada también por el creciente número de espacios virtuales que sirven para guardar y adquirir materiales didácticos. Merece la pena hacer varios análisis para crear una base teórica y una teoría bien fundamentada de la creación y evaluación de este tipo de material didáctico para apoyar a todos los autores.



BIBLIOGRAFÍA

- BRASLAVSKY, Cecilia y Katya HALIL (2006). *Textbooks and quality learning for all: some lessons learned from international experiences*. Paris: International Bureau of Education.
- KASPER Tomáš y Dana KASPEROVÁ (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- KRÁLÍKOVÁ, Marie y Josef ONDRÁČEK (1977). *Perspektivy výuky v socialistické škole*. Praha: SPN.
- MAŇÁK, Josef (2007). «Učebnice jako kurikulární projekt», *Hodnocení učebnic*, Brno: Paido, 24-30.
- MEDLÍKOVÁ, Olga (2010). *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada.
- MIKK, Jaan y Petr KNECHT (2007). «Učebnice: budoucnost národa», *Hodnocení učebnic*, Brno: Paido, 11-23.
- MUŽÍK, Jaroslav (1998). *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia.
- PODLAHOVÁ, Libuše (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- PRŮCHA, Jan (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- ŠVEC, Vlastimil (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.



COMPARACIÓN DE LA MOTIVACIÓN DE LOS CHICOS Y LAS CHICAS POR EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EL BACHILLERATO DE TAIWÁN

Wen-Fen Liang

Universidad Providence, Taiwán

RESUMEN:

El propósito de este estudio es indagar el tema de la motivación de los estudiantes de bachillerato de Taiwán que han elegido el español como asignatura optativa. Dado que hay una gran demanda de aprendizaje de español como de LE en las escuelas superiores de Taiwán, un estudio sobre el aprendizaje del español en los institutos es muy práctico y estratégico para las universidades.

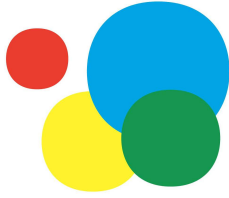
En este momento en todo Taiwán se registran 164 clases de español y hay 4704 estudiantes de bachillerato aprendiendo esta lengua. Tenemos 874 encuestas válidas de las 950 realizadas en cinco institutos durante septiembre de 2011, junio de 2012 y septiembre de 2012 y uno de ellos es el mejor colegio masculino de todo Taiwán, que se llama *Taipei Municipal Jianguo High School*, situado en Taipéi.

1. Introducción y Objetivo del estudio

Este estudio es una parte de un proyecto que estamos realizando en *la Facultad de lenguas extranjeras de la Universidad Providence, Taiwán*. Se trata de un macroproyecto titulado *Foreign Language Instruction from the Common European Framework (CEF) Perspectives: Enhancing Colleague Students Foreign Language Competencies* que contiene seis proyectos. Este, en concreto, es el proyecto II titulado *Foreign Language Teaching from the CEF Perspectives: Bridging the Gap of Spanish Education between the High School and the University*.

Este proyecto II queda justificado por la baja natalidad de niños y sus consecuencias negativas para las universidades públicas y privadas de Taiwán. Las tareas más importantes en la actualidad para todas las universidades son: mejorar su diseño curricular, porque el resultado del aprendizaje de sus alumnos afecta a la competitividad de estos a la hora de buscar trabajo. También hay que reforzar la matriculación de alumnos haciendo promoción en el bachillerato, firmando convenios estratégicos de alianza y ofreciendo servicios profesionales a los alumnos de bachillerato.

Es importante para los profesores y los diseñadores de políticas educativas conocer las creencias y actitudes de los alumnos del bachillerato que han elegido español como lengua extranjera. Así que para indagar el estado de motivación de estos, hemos diseñado una encuesta de 30 ítems. En este trabajo utilizamos las 874 encuestas válidas que hemos seleccionado de entre las 950 que hemos realizado en estos cinco institutos de bachillerato de Taiwán: *National Taichung Wen-Hua Senior High School, Taipei Municipal Jianguo High School, National*



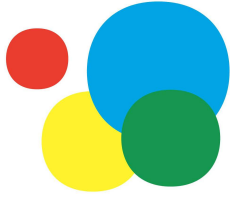
Dali Senior High School, Taipei Municipal Chenggong High School y National Taichung Girl's Senior High School. La tasa efectiva de encuestas seleccionadas es del 92%.

2. Revisión de literatura

El artículo “Motivations and attitudes affecting high school students’ choice of foreign language” de Jody Stewart-Strobel & Huabin Chen (2003) es un estudio que investiga la motivación y la actitud de los aprendientes de lenguas extranjeras en el bachillerato estadounidense. Se analiza el estudio según el sexo, curso y la lengua extranjera que elige cada alumno. A través del estudio, se conoce el estado del aprendizaje de lenguas extranjeras en el bachillerato estadounidense. “El interés en la lengua/cultura” fue el factor que más influyó en la elección de una lengua extranjera particular: el 61% de los estudiantes marcaron este factor como el primero, el segundo, o el tercero más importante. “Las ventajas de carrera” resultaron en segundo lugar: el 52% de los alumnos lo marcaron como primero, segundo, o tercero más importante. En tercer lugar figuraba “percibieron fácilmente el aprendizaje de la lengua”: el 47% eligieron este factor como primero, segundo, o tercero más importante. Los factores decisivos a la hora de que estos alumnos eligieran entre una de las posibles lenguas —español, francés, alemán, latín, italiano y japonés— eran los siguientes: “los amigos se matriculan en esta clase” (39%), “los padres querían que eligieran esta lengua” (31%), “Me gusta el profesor” (25%), “la herencia familiar” (23%), y “siguieron el consejo del tutor de bachillerato” (11%). Pocos alumnos han seguido las opiniones de los consejeros escolares para elegir las lenguas extranjeras, lo cual indica que los estudiantes de bachillerato tienen sus propios criterios para la elección de las lenguas extranjeras.

Abajo, nos ceñiremos solo al tema de la motivación en el nivel de bachillerato, exclusivamente en el área de Taiwán. Otra referencia bibliográfica importante es la tesina elaborada por Tsung-Heng Hou, titulada *La evolución del español en el bachillerato de Taiwán y su desarrollo*. Para conocer el estado del aprendizaje del español en Taiwán, este estudio diseñó una encuesta dirigida a los institutos para indagar si las autoridades de estos se esfuerzan por promover las lenguas extranjeras en sus centros de enseñanza respectivos. Al principio de la tesina, el autor expone las ventajas de aprender lenguas extranjeras, hace una descripción de la lengua española, su cultura, su literatura, sus autores más importantes y obras para conocer la importancia de la lengua española. También señala que es insuficiente estudiar una lengua extranjera dos horas a la semana, comparando las horas que se emplean en el aprendizaje de inglés. Sugiere que no solo los institutos o las universidades tienen que promover el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino también los centros de la comunidad y toda la sociedad deberían dedicarse a la difusión del aprendizaje de las lenguas extranjeras. El autor desea que los profesores y los alumnos de lenguas extranjeras lleguen a tener unos mismos objetivos para elevar la enseñanza de las lenguas extranjeras y que en Taiwán haya más recursos y un ambiente favorable al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

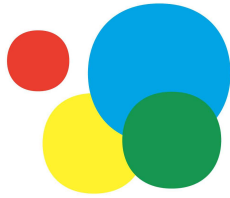
En cuanto al estudio de la motivación en el bachillerato de Taiwán, en el área de español, no existe apenas bibliografía sobre el tema. Sin embargo, hemos podido encontrar dos obras importantes en el área del japonés y



del alemán: el estudio de Yao y otros (2006) y el de Chang (2003), respectivamente. En la investigación de Yao, se establece una comparación entre los alumnos que estudian japonés como carrera principal y los alumnos de japonés como asignatura optativa. Las conclusiones más interesantes de dicho estudio, son las siguientes: 1. Los alumnos que se matriculan de japonés como asignatura optativa son fácilmente afectados por sus compañeros de clase, familiares y su instituto. 2. Los de japonés como carrera principal están más de acuerdo con las siguientes afirmaciones: el aprendizaje del japonés facilita “el mejor entendimiento de las culturas y sus conocimientos diferentes” y “la obtención de empleo en el futuro”. 3. Los alumnos de japonés como carrera principal tienen más en cuenta los siguientes temas: la busca de unos estudios superiores de lengua japonesa en Japón, un certificado que acredite su nivel del idioma en cuestión. 4. Los de japonés como carrera principal esperan poder conocer mejor las diferencias culturales. 5. Los citados más arriba también esperan, con el aprendizaje de japonés, poder aumentar sus ingresos profesionales y sus oportunidades de empleo.

En el trabajo de Chang (2003), a través de una encuesta, se conocen los factores que inciden en la elección del alemán. El factor que más influyó en su elección, se debe a que la segunda lengua extranjera siempre es selectiva; pero estos alumnos tampoco quieren elegir español, japonés ni francés como una segunda lengua extranjera. El segundo factor de la elección se atribuye a que están interesados en la cultura e historia del país de la lengua elegida. Los aprendientes entrevistados manifiestan que les gustan los futbolistas de Alemania, los coches de marcas alemanas, la música clásica alemana, las matemáticas... El tercer factor está relacionado con sus ilusiones de viajar a dicho país. El cuarto factor se debe a las sugerencias de sus padres y sus profesores. El quinto factor señala que la elección de esa lengua es uno de los preparativos para buscar el empleo.

De especial interés para nuestro trabajo resulta toda la labor de investigación que viene llevando desde hace más de una década Cortés Moreno, dado que se ocupa específicamente de la motivación de los estudiantes taiwaneses por el aprendizaje del español como lengua extranjera, tema al que dedica 3 de sus proyectos de investigación patrocinados por el *Taiwan National Science Council*, a saber: *La motivación por el aprendizaje del español como segunda lengua extranjera en las universidades taiwanesas* (2009-2010), *El papel de los profesores en el aumento de la motivación de los estudiantes taiwaneses por el estudio del español como lengua extranjera* (2011-2012) y *Aumento de la motivación de los universitarios taiwaneses por el aprendizaje del español mediante una adaptación del currículo actual* (2012-2013). Hemos accedido a los resultados de dichos proyectos a través de numerosas publicaciones (p. ej., 2001, 2009, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2013a y 2013b), así como varias comunicaciones personales. Constatamos que las conclusiones de sus investigaciones en el nivel universitario y las de nuestra propia investigación en el nivel de Bachillerato coinciden en buena medida, como era de prever, dado que en ambos casos se trata de estudiantes taiwaneses en el siglo XXI. Por ejemplo, según Cortés Moreno (2012b), los universitarios taiwaneses deciden estudiar español por propio interés, no tanto siguiendo el consejo de otras personas (profesores, familia, etc.); por otro lado, cada vez son más conscientes de la importancia del español como lengua internacional; asimismo, la inmensa mayoría confían poder aplicar sus conocimientos de español a su futura carrera profesional.



3. Metodología

3.1 Los sujetos

Los sujetos de nuestra investigación son los alumnos que estudian español dos horas a la semana en los siguientes institutos de bachillerato: *National Taichung Wen-Hua Senior High School*, *Taipei Municipal Jianguo High School*, *National Dali Senior High School*, *Taipei Municipal Chenggong High School* y *National Taichung Girls Senior High School*.

3.2 Instrumento

Como instrumento para la recogida de datos, hemos diseñado una encuesta de 30 ítems para investigar el tema de la motivación, así como sobre las creencias y actitudes de los alumnos. Se utiliza el *Likert Scale 5-Level* para que los alumnos marquen entre las cinco opciones siguientes: Totalmente de acuerdo (se consigue 5 puntos), Bastante de acuerdo (4 puntos), De acuerdo (3 puntos), En desacuerdo (2 puntos) y Totalmente en desacuerdo (1 punto).

En este trabajo utilizamos las 874 encuestas válidas que hemos seleccionado de entre las 950 que hemos realizado en los cinco institutos de bachillerato de Taiwán citados en el epígrafe anterior. La tasa efectiva de encuestas seleccionadas es del 92%.

3.3 Análisis de datos

Después de recoger todas las encuestas, las hemos codificado y transcrito en el ordenador poniendo sus respectivos puntos (desde el punto 1 hasta el punto 5). Hemos utilizado el programa estadístico SPSS20.0 como instrumento de análisis para la estadística descriptiva y análisis de los factores.

3.3.1 El análisis narrativo

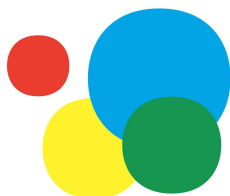
Para obtener información básica utilizando distribución de frecuencias, porcentaje, y su promedio a las estadísticas para describir la distribución de datos para ilustrar la situación y características de la muestra.

3.3.2 El análisis factorial

A través de la media, la desviación estándar y el género se realizan el análisis factorial y la muestra t-test independiente.

4. Resultados

		Encuestas	%
Año académico 2012	<i>Wen-Hua Senior High School</i>	173	19.8%
	<i>National Taichung Girls'</i>	48	5.5%



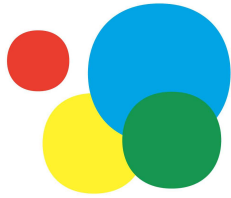
<i>Senior High School</i>				
Año académico 2013	<i>Municipal Dali Senior High School</i>	83	9.5%	
	<i>Taipei Municipal Chenggong High School</i>	58	6.6%	
	<i>Taipei Municipal Jianguo High School</i>	120	13.7%	
	<i>Wen-Hua Senior High School</i>	59	6.8%	
	<i>National Taichung Girls' Senior High School</i>	29	3.3%	
	<i>Municipal Dali Senior High School</i>	67	7.7%	
	<i>National Dali Senior High School</i>	88	10.1%	
	成功高中			
	<i>Taipei Municipal Chenggong High School</i>	24	2.7%	
	<i>Taipei Municipal Jianguo High School</i>	83	9.5%	
	<i>Xin Ming Senior High School</i>	42	4.8%	
	Año académico 2012	M.	216	24.9%
		F.	261	30.0%
	Año académico 2013	M	193	22.2%
	F.	199	22.9%	

5. Análisis de los Factores de Motivación de los Estudiantes de Bachillerato y Discusiones

A través de 30 preguntas en el cuestionario, se obtiene la información sobre la motivación de los alumnos que estudian español en el bachillerato; pero con el fin de extraer los reducidos factores, utilizamos el método de análisis para este estudio.

Se extrae el factor común a través el análisis de componentes principales, y en el gráfico de onda (scree plot) se muestra el número de factores que es adecuado para la extracción de seis. A continuación, se utiliza el método de máxima varianza (Varimax) para el eje ortogonal (Orthogonal Rotation), de modo que después de la rotación, el tamaño del factor de carga (factor loading) propio de cada uno de los factores comunes se diferencie al máximo.

De acuerdo con la Prueba de esfericidad de Bartlett y la adecuación del muestreo (MSA), se detecta el factor de extracción. Los resultados de las pruebas de MSA muestran que el valor de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es

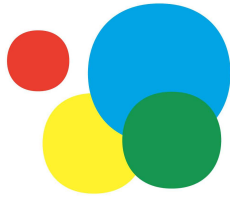


0.932, alcanzado el nivel de significación (p-valor <0,01), lo que indica adecuados los elementos encuestados para el análisis factorial (Wang Bao Jin, 2002).

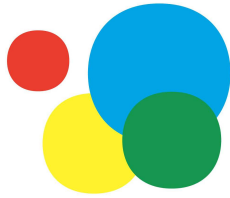
Según el análisis factorial, la carga de los factores extraídos es superior a 0.3, reduciendo las 30 características a la dimensión de 6 factores, su total varianza explicada es del 60% (ver la tabla 2-1). Extracción de cargas factoriales superiores a 0,3, que se reducirá a 30 atributos estas seis dimensiones, la varianza total explicada (varianza explicada) fue del 60% (véase el cuadro 2-1).

Con el análisis factorial y la consistencia interna del coeficiente α de Cronbach, se realiza el análisis de la fiabilidad a cada dimensión del factor de las preguntas. Los resultados mostraron (Tabla 2-1), cada faceta de los valores del factor α de Cronbach fueron más de 0,6; lo cual indica el rango creíble.

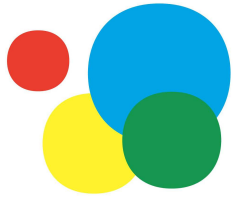
ítems	Preguntas	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6	Cronbach's α
1.	Si me esfuerzo, puedo aprender español bien	0.550						0.88
2.	Puedo tener más confianza a través de aprender español	0.685						
3.	Aprender español me agrada	0.699						
4.	Creo que mi español es bueno, es un gran honor	0.689						
14.	Aprendo español porque es un idioma muy especial	0.672						
15.	Aprendo español porque es un idioma que suena muy bien	0.661						
16.	Aprendo español porque las letras españolas parecen muy bonitas.	0.607						
19.	Creo que quien aprende español puede ganar muchos elogios y animaciones	0.549						
20.	Creo que es maravilloso aprender español porque	.517						



ítems	Preguntas	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6	Cronbach's α
	puedo hacer muchos amigos							
17.	Aprendo español porque es posible que un día viva en otro país		0.711					0.809
18.	Aprendo español porque es posible que un día trabaje en otro país		0.711					
28.	Aprendo español porque puede ayudarme a buscar trabajo en el futuro		0.553					
29.	El aprender español me permite conectarme con el mundo		0.563					
30.	Puedo entrar en al mundo que se comunica en español		0.399					
7.	Aprendo español porque puedo entablar amistad con extranjeros			0.752				0.768
8.	Aprendo español para viajar a otros países			0.694				
10.	Aprendo español porque me hace entender las películas, los dibujos animados, los libros, los periódicos, las revistas y las comedias en español			0.545				
11.	Aprendo español porque puede ayudarme a conocer el arte y la cultura de los países hispánicos			0.444				
6.	Aprendo español porque es muy importante para mis				0.586			0.698



ítems	Preguntas	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6	Cronbach's α
	estudios y exámenes							
22.	Aprendo español, porque me gustan los cantantes hispánicos (Por ejemplo: Enrique Iglesias, Shakira, Ricky Martin...etc.)				0.553			
24.	Creo que el no aprender español es un comportamiento pasado de moda				0.638			
26.	Aprendo español porque todos están aprendiéndolo				0.755			
27.	Creo que el aprendizaje de español tiene relación con el talento				0.532			
12.	Aprendo español porque me interesan los países hispánicos (Por ejemplo: España, México, Panamá, Argentina... etc.)					0.772		0.804
13.	Aprendo español porque me interesan la gente, las cosas de países hispánicos						0.752	
25.	Aprendo español porque puede ayudarme a conocer el arte y la cultura de los países hispánicos					0.450		
5.	Aprendo español porque puede ayudarme a buscar trabajo en el futuro						0.442	0.695
9.	Aprendo español porque es						0.561	



ítems	Preguntas	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6	Cronbach's α
	internacionalmente un idioma popular							
21.	Aprendo español porque los países hispánicos son poderosos (Por ejemplo: México y Argentina, Chile, Perú ...etc.)						0.658	
23.	Si quiero ser líder de trabajo, necesito aprender español (Por ejemplo: presidente, director general, jefe de alto rango, presidente de un consejo, intérprete, diplomático o profesor de español.)						0.490	

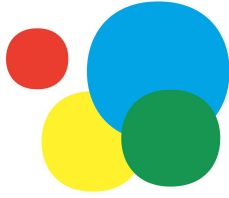
Tabla 5-1 El análisis factorial y análisis de confiabilidad de la motivación de los alumnos de español en el bachillerato

Nota: El factor 1 denominado “la sensación de la satisfacción en el aprendizaje de español y el interés en él”; el factor 2 denominado “la influencia de español en mi plan de futuro” ; el factor 3 denominado “el español es como medio” ; el factor 4 denominado “el aprendizaje de español tiene relación con el medio ambiente“ ; el factor 5 denominado “el aprender español es para entrar en el mundo hispánico” ; el factor 6 denominado “es para ampliar las perspectivas de futuro”.

Respecto a la denominación de factor y su explicación, se señalan de la siguiente manera:

El factor 1 incluye 9 preguntas, según la disposición de acuerdo con el nivel de carga, respectivamente, son: “3.Aprender español me agrada”, “4.Creo que mi español es bueno, es un gran honor”, “14.Aprendo español porque es un idioma muy especial”, “15. Aprendo español porque es un idioma que suena muy bien”, “16. Aprendo español porque las letras españolas parecen muy bonitas”, “1. Si me esfuerzo, puedo aprender español bien”, “19.Creo que quien aprende español puede ganar muchos elogios y animaciones”, “20. Creo que es maravilloso aprender español porque puedo hacer muchos amigos”. Como estas preguntas tienen relación con el interés y satisfacción, denominamos este factor el factor de “la sensación de la satisfacción en el aprendizaje de español y el interés en él”.

El factor 2 incluye 5 preguntas, según la disposición de acuerdo con el nivel de carga, respectivamente, son: “18. Aprendo español porque es posible que un día trabaje en otro país”, “17. Aprendo español porque es posible que



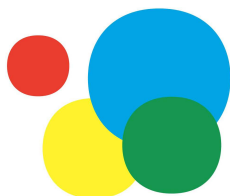
un día viva en otro país”, “29. El aprender español me permite conectarme con el mundo”, “28. Creo que el aprender español tiene relación con mi plan de futuro”, “30. Puedo entrar en el mundo que se comunica en español”. Se debe a que estas preguntas tienen que ver con el plan de futuro, así que denominamos este factor el factor de “la influencia de español en mi plan de futuro”.

El factor 3 incluye 4 preguntas, según la disposición de acuerdo con el nivel de carga, respectivamente, son: “7. Aprendo español porque puedo entablar amistad con extranjeros”, “8. Aprendo español para viajar a otros países”, “10. Aprendo español porque me hace entender las películas, los dibujos animados, los libros, los periódicos, las revistas y las comedias en español”, “11. Aprendo español porque puede ayudarme a conocer otros campos (Por ejemplo: cultura, música, arquitectura y pintura...etc.)”. Se debe a que estas preguntas tratan el español como un medio para conocer el mundo hispánico, así que denominamos el factor de “el español es como medio”.

El factor 4 incluye 5 preguntas, según la disposición de acuerdo con el nivel de carga, respectivamente, son: “26. Aprendo español porque todos están aprendiéndolo”, “24. Creo que el no aprender español es un comportamiento pasado de moda”, “6. Aprendo español porque es muy importante para mis estudios y exámenes”, “22. Aprendo español, porque me gustan los cantantes hispánicos (Por ejemplo: Enrique Iglesias, Shakira, Ricky Martín...etc.)”, “27. Creo que el aprendizaje de español tiene relación con el talento”. Se debe a que estas preguntas indican que el aprendizaje de español tiene relación con el medio ambiente, así que denominamos este factor como el factor de “el aprendizaje de español tiene la influencia del medio ambiente”.

El factor 5 incluye 3 preguntas, según la disposición de acuerdo con el nivel de carga, respectivamente, son: 「12. Aprendo español porque me interesan los países hispánicos (Por ejemplo: España, México, Panamá, Argentina...etc.)」, 「13. Aprendo español porque me interesan la gente, las cosas de países hispánicos」, 「25. Aprendo español porque puede ayudarme a conocer el arte y la cultura de los países hispánicos」. Como las preguntas de la motivación tienen relación con los países hispánicos y su cultura, así que denominamos este factor como el factor de 「el aprender español es para entrar en el mundo hispánico」.

El factor 6 incluye 4 preguntas, según la disposición de acuerdo con el nivel de carga, respectivamente, son: “21. Aprendo español porque los países hispánicos son poderosos (Por ejemplo: México y Argentina, Chile, Perú...etc.)”, “9. Aprendo español porque es internacionalmente un idioma popular”, “23. Si quiero ser líder de trabajo, necesito aprender español (Por ejemplo: presidente, Director general, jefe de alto rango, presidente de un consejo, intérprete, diplomático o profesor de español.)”. Como las preguntas de la motivación tienen que ver con el trabajo en el futuro y ampliar las perspectivas del mundo, así que denominamos este factor como el factor de “el aprender español es para ampliar las perspectivas futuras del mundo”.



Al final, en la motivación de los alumnos del bachillerato, hay seis puntuaciones, desde las cuales que exploramos el grado de reconocimiento por parte de cada nivel del factor.

Dimensión	Número	Promedio	Desviación estándar
la sensación de la satisfacción en el aprendizaje de español y el interés en él	874	3.77	0.72
la influencia de español en mi plan de futuro	874	3.62	0.82
el español es como medio	874	3.63	0.80
el aprendizaje de español tiene relación con el medio ambiente	874	2.59	0.79
el aprender español es para entrar en el mundo hispánico	874	3.60	0.92
es para ampliar las perspectivas de futuro	874	3.57	0.83

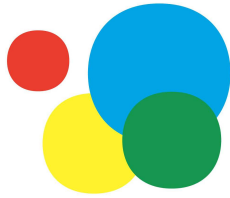
Tabla 5-2 Promedio y su desviación estándar de las dimensiones de la motivación de los alumnos del bachillerato

Los alumnos manifiestan el más alto nivel de aceptación en el factor de «la sensación de la satisfacción en el aprendizaje de español y el interés en él» cuyo promedio es 3.7; el más bajo de aceptación en el factor de «el aprendizaje de español tiene relación con el medio ambiente» cuyo promedio es 2.59. Dentro de las seis dimensiones, solo el promedio del factor de «el aprendizaje de español tiene relación con el medio ambiente» demuestra más bajo de 3.5. Esto indica que los alumnos de español del Bachillerato manifiestan su acuerdo con las otras cinco dimensiones.

5.1 Análisis de sexo de las Muestras independientes

Estadísticas de los grupos

Sexo	Números	Promedio	Desviación estándar	Error estándar de promedio	
Factor 1	M.	403	3.7022	.80233	.03997
	F.	451	3.8276	.63912	.03009
Factor 4	M.	398	2.6575	.88068	.04414
	F.	426	2.5319	.68538	.03321



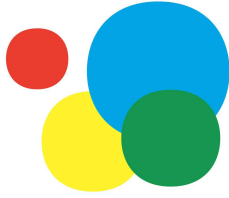
Factor 6	M.	398	3.4950	.86336	.04328
	F.	426	3.6334	.78668	.03811

Tabla 5-3 Estadísticas de los grupos

Prueba de muestras independientes

		La prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T-test de igualdad de medias		
		test F	significativo	t	libertad	significativo p-valor (2 colas)
Factor 1	Supuesto de homogeneidad de varianzas	18.240	.000	-2.539	852	.011
	No supuesto de homogeneidad de varianzas			-2.507	766.865	.012
Factor 4	Supuesto de homogeneidad de varianzas	19.972	.000	2.293	822	.022
	No supuesto de homogeneidad de varianzas			2.274	749.290	.023
Factor 6	Supuesto de homogeneidad de varianzas	1.863	.173	-2.408	822	.016
	No supuesto de homogeneidad de varianzas			-2.401	801.360	.017

Tabla 5-3 Prueba de muestras independientes



6. Conclusiones

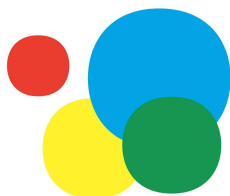
Existe una diferencia notable de sexo en los factores 1, 4 y 6. En el factor 1, el $t(766.865) = -2.507$, se nota que el sexo femenino manifiesta su satisfacción e interés con más alto grado que el sexo masculino. En general, las chicas están interesadas en el proceso del aprendizaje del español, les parecen las letras españolas muy bonitas y es un idioma que suena muy bien. Las chicas pueden ganar muchos elogios y animaciones en el aprendizaje de ello; todo ello impulsa a las chicas poder sentir satisfacción con más facilidad que los chicos y encontrar el interés de la lengua.

En el factor 4, el $t(749.29) = 2.274$, los chicos opinan que el aprendizaje del español tiene relación con el medio ambiente, por ejemplo en el campo laboral, para manifestar su capacidad profesional. Los chicos aspiran ser directores de empresa y consideran que los jefes de alto rango deben tener la capacidad de expresarse en español. También opinan que si no aprenden español, es un comportamiento pasado de moda y serán eliminados fácilmente por los tiempos. Les parece que el aprendizaje del español tiene que ver la aptitud, necesitan tener una cierta aptitud para aprender esta lengua. También creen que el aprendizaje de español les puede ayudar a consolidar otras asignaturas y mejorar las notas en los exámenes. Por ejemplo, en la clase de español pueden mencionar los temas de geografía, cultura e historia..., todo esto les va a ayudar en el examen de acceso a la universidad y los demás cursos también tienen un efecto análogo. Cuando van a aprender otras lenguas, saben cómo utilizar las estrategias de aprendizaje del español en ellas.

Al final, en el factor 6, el $t(822) = -2.408$, las chicas tienen más perspectivas del mundo. Opinan que el español es un idioma muy importante, será muy práctico en el trabajo o para viajar. También piensan que países como México y Perú son potencialmente poderosos; el aprendizaje de español les ayudará cuando vayan a trabajar a esos países. En la globalización del mundo, cuando los países hispánicos sean prósperos, tendrán dominio en el uso de lengua haciendo que los otros países tengan que aprender español para comerciar con ellos. Además, Taiwán tiene muchos intercambios muy intensos en los campos académicos, diplomáticos y económicos; por lo tanto, las chicas opinan que el español es un idioma popular y se deciden a aprenderlo.

Tanto los chicos como las chicas expresan que el español es un buen medio y vehículo, no solo para hacer amistad, sino para viajar y conocer la cultura de los países hispanoamericanos. En general, están muy interesados en las costumbres y las gentes de los países hispánicos y sienten pasión por el arte y la cultura hispánicos. Tanto los chicos como las chicas creen que el español tiene relación con sus planes para el futuro; tal vez trabajen o vivan en el extranjero pudiendo conectarse en español con el mundo.

Sugerimos que en la enseñanza de español del bachillerato en Taiwán, las clases sean más amenas posible. Habría que dar más énfasis en motivar a los estudiantes; independientemente de que en el futuro ellos estudien español en la universidad o no. Lo más importante, a nuestro juicio, es que los estudiantes mantengan el interés

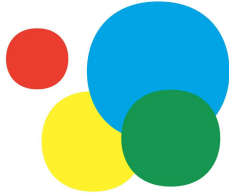


por esa lengua, al menos como una clase optativa, o bien fuera de las clases, mantengan el contacto con la lengua.

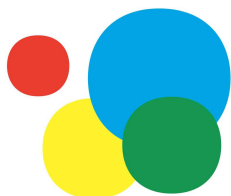
Habida cuenta de que tanto los chicos como las chicas opinan que el aprendizaje tiene mucha relación con sus planes para el futuro, nos parece preferible que sus profesores hayan tenido experiencias de estudios o viajes por los países hispanoamericanos, para compartirlas con sus alumnos. De esta manera, estos alumnos pueden ampliar sus horizontes hacia el mundo hispánico, en lugar de limitarse a conocer la cultura y las modas de las áreas europeas o estadounidenses. Compartir dichas experiencias puede constituir un aliciente muy positivo y revitalizador para los cursos de español, capaz de acrecentar enormemente su motivación en las clases actuales y sus objetivos para el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- CHANG, Qiong-Wen (2003): *El análisis de la situación actual de la enseñanza de alemán en el bachillerato de Taiwán y su evaluación*. Tesina del Máster de Lengua y literatura alemanas de la Universidad Wen-Hwa, Taipei.
- CORTÉS MORENO, M. (2001): “¿Aprender español en Taiwán?: El factor motivación”. *Glosas Didácticas*, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 7. Disponible en la Red: <http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/275>
- CORTÉS MORENO, M. (2009): “La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla”, II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación. MarcoELE suplementos: ELE en China. Disponible en la Red: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf
- CORTÉS MORENO, M. (2011a): “¿Cómo puedo motivar a mis alumnos de ELE?: análisis de un caso en Taiwán”. *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín: 206-220.
- CORTÉS MORENO, M. (2012a): “La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación”. *SinoELE*, 6: 1-27. Disponible en la Red: <http://bit.ly/L652Z0>
- CORTÉS MORENO, M. (2012b): “Nuestro currículo de español no es perfecto”. *SinoELE*, 6: 84-102. Disponible en la Red: http://www.sinoele.org/images/Revista/6/cortes_84-102.pdf
- CORTÉS MORENO, M. (2012c): “¿Qué opinan los alumnos taiwaneses sobre el currículo de ELE?”. *SinoELE*, 7: 24-77. Disponible en la Red: http://www.sinoele.org/images/Revista/7/cortes_24-77.pdf
- CORTÉS MORENO, M. (2013A): “Expectativas de los alumnos taiwaneses de ELE: una encuesta a principiantes universitarios”. *SinoELE*, 8: 42-75. Disponible en la Red: <http://bit.ly/1gDQOs1>
- CORTÉS MORENO, M. (2013B): “Un currículo consensuado entre profesores y alumnos de ELE”. *MarcoELE*, 16. Disponible en la Red: http://marcoele.com/descargas/16/cortes-curriculo_consensuado.pdf



- HOU, TSUNG-HENG, (2005): *La evolución del español en el bachillerato de Taiwán y su desarrollo*, tesina del Máster de Lengua y literatura españolas de la Universidad Fu-Jen, Taiwán.
- MANTLE-BROMLEY, C. (1995): Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(3), 372-386.
- STEWART-STROBELT, Jody & Chen, HUABIN, (2003): "Motivations and attitudes affecting high school students' choice of foreign language" en *ADOLESCENCE*. Vol. 38, No. 149, Spring 2003, San Diego.
- YAO y otros, (2006): La indagación preliminar del examen de japonés como segunda lengua extranjera en el bachillerato, *Revista de exámenes*, páginas 109-137.
- WANG BAO-JIN (2004). *Análisis multivariado: Programa Conjunto de datos y análisis*. Taipei: Higher Education Press.



ESCRIBIR EN ESPAÑOL: UN PROYECTO DE MEJORA¹

Laura Llanos Casado

Milka Villayandre Llamazares

Universidad de León

RESUMEN:

Esta comunicación tiene por objeto avanzar los resultados provisionales del proyecto de innovación docente “Escritura académica” llevado a cabo en la Universidad de León con estudiantes españoles y extranjeros (principalmente sinohablantes), en relación con los problemas que presenta la producción escrita.

Se describen brevemente las fases de desarrollo del proyecto y se esbozan las acciones emprendidas para mejorar la redacción en general, con la consiguiente reducción del número de errores lingüísticos, mayor conocimiento de las normas que rigen la expresión escrita en español y uso adecuado de las convenciones ortotipográficas, gramaticales, discursivas y léxicas.

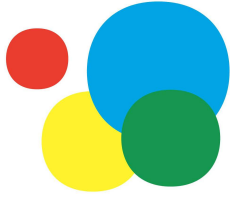
Las conclusiones provisionales del trabajo realizado hasta ahora muestran que el análisis de casos reales permite diseñar materiales adecuados para la mejora de la escritura.

1. Introducción

El proyecto de apoyo a la innovación docente “Escritura académica” (PAID 2013) surge para intentar dar respuesta a los problemas detectados en los trabajos académicos de estudiantes de grado dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el origen de estos está, por una parte, el desconocimiento de la norma académica y, por otra parte, la falta de referentes en lo que a la redacción de trabajos escritos se refiere. Así, son frecuentes los errores lingüísticos en todos los niveles: faltas de ortografía, discordancias, mal uso de pronombres y tiempos verbales, escaso empleo de conectores textuales, falta de coherencia entre las partes del discurso, inadecuación léxica, ausencia de referencias bibliográficas o forma inadecuada de citarlas, etc. Esta situación repercute de forma negativa en los escritos académicos que los estudiantes presentan a lo largo de su carrera: trabajos, exámenes, memorias de fin de grado, etc.

En relación con la situación descrita y teniendo en cuenta que el trabajo de fin de grado (TFG) es una materia común en todas las ramas del conocimiento, se ha considerado necesaria una propuesta que, sirviéndose de las tecnologías de la información y la comunicación así como de recursos gratuitos –en consonancia con las nuevas

¹ Este trabajo se enmarca dentro del proyecto “Escritura académica” (PAID 2013) de la Universidad de León. Además de las autoras, han colaborado en el mismo: Salvador Gutiérrez Ordóñez, Marina Maquieira Rodríguez, Carmen Lanero Rodríguez, Noelia González Verdejo, Marta Alhama Allende y Antonio Barreñada García.



tendencias metodológicas de enseñanza– permita a los estudiantes perfeccionar su expresión escrita en los múltiples trabajos que tienen que redactar y presentar a lo largo de la carrera.

La parte fundamental de la investigación se ha centrado en la revisión de las estrategias fundamentales (planificación, escritura, revisión) y los mecanismos lingüísticos (reglas de puntuación, uso de conectores, mecanismos de objetivación, etc.) necesarios para abordar con éxito la redacción de textos propios del ámbito académico, teniendo siempre en mente como objetivo final el TFG.

De forma esquemática, los objetivos específicos que se han tenido en cuenta durante el desarrollo del proyecto se resumen en los siguientes puntos:

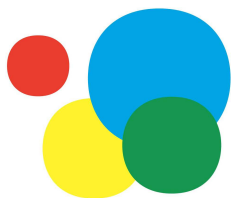
- Valorar la importancia de la redacción.
- Mejorar la producción escrita en general.
- Reducir el número de errores lingüísticos.
- Conocer las normas que rigen la expresión escrita en español.
- Fomentar el uso de recursos bibliográficos.
- Fomentar el uso de otros recursos relacionados con las nuevas tecnologías (diccionarios electrónicos, blogs, páginas web, herramientas de trabajo colaborativo, portafolio electrónico, Moodle institucional...).
- Redactar textos con adecuación ortotipográfica (grafía, acentuación, puntuación), gramatical (morfológica y sintáctica), léxica y discursiva.
- Fomentar el trabajo autónomo del estudiante.
- Estimular el uso de nuevas tecnologías por parte del profesorado de la Universidad de León (ULE).

2. Fases del proyecto

La primera fase del proyecto se ha desarrollado durante el segundo semestre del curso académico 2012-2013 con alumnos de la asignatura “Lengua española y medios de comunicación” de tercer curso del Grado en Educación Social. El grupo estaba constituido por ocho hablantes nativos de español y diez sinohablantes. La secuenciación llevada a cabo ha sido la siguiente:

1º) Como punto de partida, se realizó una evaluación inicial, para la cual se pidió a los estudiantes que redactaran un texto académico manuscrito² –el comentario de un artículo periodístico– de un tema de interés relacionado con su ámbito de estudio. Para esta tarea no se les dio ninguna indicación específica, ya que precisamente el objetivo era detectar los problemas más generalizados en sus escritos, sin que ellos fueran conscientes del objeto de la investigación.

² El motivo de preferir en esta fase textos manuscritos es que, de esta manera, se evita la posible influencia de los correctores automáticos incorporados en los procesadores de texto.



2º) A continuación, en una primera corrección, se marcaron y aislaron los errores más frecuentes, clasificándolos según su tipología (con etiquetas del tipo: “discordancia”, “léxico”, “repetición”, “ausencia de estructuradores del discurso”, etc.).

Tras el análisis, sistematización y clasificación de los principales tipos de errores, se observó que una gran parte de ellos giraba en torno a tres aspectos:

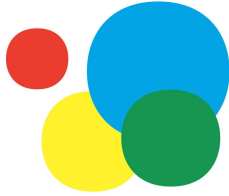
- Cuestiones ortotipográficas motivadas, bien por el desconocimiento de las normas y convenciones vigentes, bien por descuidos (estos sin relevancia para el propósito de nuestro estudio).
- Cuestiones morfosintácticas relacionadas, por una parte, con el mal uso de los pronombres átonos pronominales (casos de *laísmos*, *leísmos* y *loísmos*, debidas a dudas sobre el régimen verbal o a la procedencia geográfica de los hablantes); y, por otra parte, con la presencia de discordancias nominales y verbales. En cuanto a estas últimas, se concluyó que se debían, en la mayoría de los casos, a la amplia distancia entre el referente y el elemento con el que aquel debía concordar o a la preeminencia de la concordancia *ad sensum* sobre la gramatical.
- Cuestiones relacionadas con la estructuración del discurso. Aquí, los problemas se centraban en la excesiva longitud de los párrafos –además, mal puntuados– y a la ausencia de marcadores textuales.

3º) Después, se devolvieron los escritos a los alumnos para su revisión individual, previa a la entrega de la versión definitiva. Fue en este momento cuando se procedió a presentar el proyecto a los estudiantes, pidiéndoles su colaboración y destacando la importancia de una buena redacción. De este modo fueron conscientes de que cometían más errores de los que inicialmente pensaban, errores que, además, coincidían en la mayoría de los casos.

4º) En una posterior sesión presencial en grupo, se llevó al aula una selección de muestras de sus propios escritos para que ellos mismos propusieran redacciones alternativas a las oraciones o párrafos que contenían incorrecciones de algún tipo. Solo después de su intervención se explicaba el porqué del error.

5º) Con el objetivo de intentar reducir estas incorrecciones, las clases se estructuraron precisamente en relación con las áreas problemáticas: la ortografía, la morfosintaxis, el nivel discursivo y el léxico. Así, para cada una de ellas, se elaboraron fichas y presentaciones con explicaciones teóricas, se propusieron ejercicios interactivos de corrección automática y se proporcionaron recursos bibliográficos y otros materiales de referencia disponibles de forma gratuita en Internet (como la página de la Real Academia Española, la de Fundéu, etc.).

6º) Por último, para valorar la incidencia de las actividades llevadas a cabo durante el semestre, se propuso la redacción de un texto durante una sesión presencial. Los resultados pusieron de manifiesto que, si se llama la atención de los estudiantes sobre la existencia de errores en sus propias redacciones y estos se convierten en tema de reflexión explícita en el aula, es posible producir escritos de mayor calidad.



3. Desarrollo del trabajo

Como ya se ha señalado, el proyecto se inició con la lectura de un texto periodístico que, precisamente, trataba el tema de la preocupante presencia de faltas de ortografía entre estudiantes universitarios (Silió, 2013). A raíz de los comentarios sobre este artículo, se constató que los errores más frecuentes se pueden sistematizar en la tipología que se ofrece a continuación:

a) Errores ortotipográficos.

1. Uso inadecuado de la coma (separando sujeto y verbo, o verbo y complementos).

- *El profesores López, requirió a sus alumnos que trajeran...*
- *La autora, recurre a encuestas oficiales y datos reales.*
- *Es importante destacar que muchos profesores de ciencias, no le dan demasiada importancia a las faltas de ortografía.*
- *La autora quiere mostrar al lector, que cada vez es más frecuente en los estudiantes universitarios cometer faltas.*

2. Errores de acentuación.

- *...dependiendo de a que se refieran...*
- *Uno de los últimos párrafos trata de los medios de comunicación y como influyen en la ortografía.*
- *Tanto el menos (signo matemático) como el guión (encargado de unir dos palabras, entre otros usos) no se encuentran presentes en el texto.*

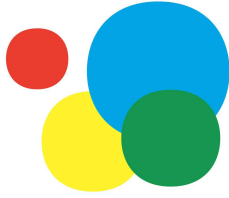
b) Errores morfosintácticos.

3. Uso del infinitivo fático.

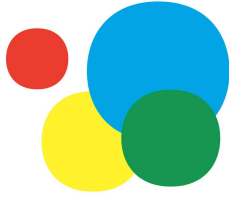
- *Una vez observado el último cuadro (...), decir que, en mi opinión, el problema radica en el propio sistema educativo.*
- *Por si esto no fuera suficiente gancho para el lector, recordar que, como se ha expuesto, en el primer párrafo del texto la autora utiliza...*

4. Discordancias verbales.

- *La solución que propone el grupo de los docentes a la mala ortografía es que tienen que bajarse la nota.*
- *El título y el subtítulo siempre se concentran en el tema y organiza el artículo bien.*
- *Los medios digitales condiciona la forma de escribir de los jóvenes.*
- *Usa palabras derivadas más largas cuando existe las palabras simples.*
- *Además, en los subtítulos se enumera opiniones sobre este problema.*
- *Sin embargo, todos los periódicos sirven sus intenciones, sea buenas o malas.*



- *...entre las características morfosintácticas se pueden destacar el uso de oraciones interrogativas.*
- 5. Discordancias en el uso de los pronombres.
 - *Propone la idea del escritor y, después, el artículo comienza a explicarlo.*
- 6. Discordancias nominales.
 - *Reproducción textuales.*
 - *Tecnicismo propios.*
 - *Uno de los opiniones se menciona...*
 - *Se citan opiniones de los profesores, quien reclaman fuertemente que no...*
 - *Empleo de tecnicismo propios de las materias que tratan...*
 - *En la primera párrafo se conduce el tema...*
 - *Como se cita en el texto, probablemente la falta de escribir “abrir” con “h” esté debido a que muchos...*
 - *También destacan las comillas sencillas en palabras o citas que se encuentran dentro de una frase entrecomillada y que necesita ser destacada...*
 - *... las noticias que contiene son de índole muy diverso...*
- 7. Falta de preposiciones o uso erróneo de estas.
 - *Una foto de jóvenes jugando sus móviles.*
 - *Transmite tendencia de rapidez.*
 - *Los medios digitales sí tienen influencia a la forma de escribir de los jóvenes.*
 - *Los jóvenes deben escribir en papel para reducir el impacto de los productos electrónicos para sus formas de escribir.*
 - *La gente piensa más del segundo significado.*
- 8. Indicativo por subjuntivo.
 - *Se colocan imágenes y diagramas para que nos da una sensación de objetividad.*
 - *En el texto se usa la misma caligrafía para que se mantiene la identidad.*
- 9. Uso inadecuado de la conjunción *ni* cuando el primer elemento no está negado.
 - *Por eso omiten el punto final ni escriben con mayúsculas.*
- 10. Uso inadecuado del adverbio *también* precediendo a la conjunción *sino* (y confusión con la secuencia formada por la conjunción *si* y el adverbio *no*).
 - *El título también releja los sentimientos del autor, si no que también refleja la esencia del artículo.*
- 11. Uso del sufijo *–mente* cuando aparecen dos o más adverbios coordinados.
 - *Ayudan al lector a entender el artículo rápidamente y precisamente.*
 - *Para que la gente lo pueda entender claramente y fácilmente.*



– *Aparecen en los periódicos muchos usos erróneos del lenguaje, inadvertidamente o deliberadamente.*

12. Uso del indeterminado *un* ante el adjetivo *otro*.

– *El uso de neologismo es una otra característica del periódico.*

13. Confusión entre los verbos *ser* ~ *estar*.

– *El hábito de la lectura en España también es relacionado con el tema.*

14. Regularización de sufijos irregulares.

– *Admitible por admisible.*

c) Errores discursivos y léxicos.

15. Repeticiones y pobreza léxica.

– *Se usan diferentes fuentes en diferentes sitios del artículo.*

– *El título de un buen artículo debe ser capaz de atraer la atención del lector, lo que permite a los lectores leer su artículo con el interés de seguir leyendo el artículo. En la última parte del artículo...*

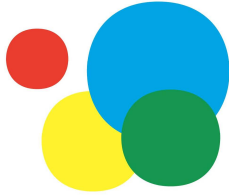
– *La opinión de la mayoría de los profesores que opinan en este texto.*

– *...cosa que también llama la atención ya que precisamente “habrir” no sería una falta producto de los SMS ya que en los mensajes cortos lo que se pretende es la brevedad.*

Hay que puntualizar que la distribución de estos errores no es la misma entre los hablantes nativos y los no nativos. Característicos de estos últimos son: las discordancias nominales (en los sinohablantes, por la falta de flexión en su lengua), la ausencia o uso incorrecto de preposiciones, la confusión de formas verbales (indicativo/subjuntivo, tiempos verbales, *ser/estar*...), la combinación de *un* con *otro* (*un otro*), la coordinación de adverbios acabados en *–mente* sin eliminar este sufijo en uno de ellos y, en el caso de los adjetivos deverbales, el empleo de una base léxica que no se corresponde con la del derivado en español. Sin embargo, cuando los hablantes son nativos, las incorrecciones afectan, sobre todo, al plano discursivo; además, son especialmente frecuentes las discordancias verbales, la mayoría de ellas debidas a la presencia de incisos entre los términos correferentes o a la gran distancia entre estos. En este sentido, llama la atención el hecho de que los hablantes nativos apenas utilizan mecanismos de cohesión, mientras que los no nativos estructuran mejor sus discursos, quizá porque han recibido una formación explícita sobre el uso de marcadores y otros recursos textuales.

Otros problemas observados se refieren a calcos semánticos –en especial del inglés (*soportar* por *apoyar*, como en *Se citan las opiniones de alguien profesional para soportar la idea principal*)– y al uso de archisílabos³ (*culpabilidad* por *culpa*, como en *atribución de la culpabilidad a las redes sociales*), ambos ampliamente documentados en los medios de comunicación, cuya influencia sobre la lengua se deja sentir cada vez más.

³ Para un estudio más completo sobre el fenómeno del sesquipedalismo, véase Somoano Rodríguez (2012: 130-172).



Asimismo, la falta del dominio léxico se traduce en frecuentes usos inadecuados de términos por desconocimiento de su significado (como *abocar* en *Las opiniones del profesorado sobre el tema son todas negativas, abocando toda la responsabilidad a los alumnos*).

Para abordar de forma específica algunos de estos temas, se procedió a la elaboración de una serie de cuestionarios de respuesta múltiple, con una doble finalidad: por una parte, medir la cantidad y cualidad de los errores de los estudiantes; y, por otra parte, servir al profesor como guía para las explicaciones teóricas y el diseño de ejercicios prácticos de refuerzo.

Estos materiales se pusieron a disposición de los alumnos en el Moodle institucional de la asignatura. No obstante, a fin de hacerlos accesibles a un público más amplio, se han volcado también en el sistema de autor Hot Potatoes, y el resultado está disponible en el blog creado a tal efecto⁴. Como ejemplo, la figura siguiente refleja un test de ortografía que incluye retroalimentación: muestra a los estudiantes la solución e indica la explicación del fenómeno, tomando como referencia las distintas ediciones de la última *Ortografía académica*.

15. La globalización es ante todo un fenómeno antropológico: la humanidad se descubre _____ especie.

Seleccione una o más de una:

a. como

b. cómo

Según la *Ortografía básica* (pp. 48-51), *como* se escribe sin tilde cuando funciona a modo de preposición, esto es, cuando introduce un sustantivo o un grupo nominal haciéndolo depender de una palabra anterior: *Está satisfecha de su trabajo como profesora*.

La respuesta correcta es:
como

16. Son cuatro temas que van a dar _____ hablar.

Seleccione una o más de una:

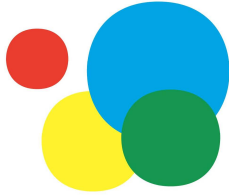
a. qué

b. que

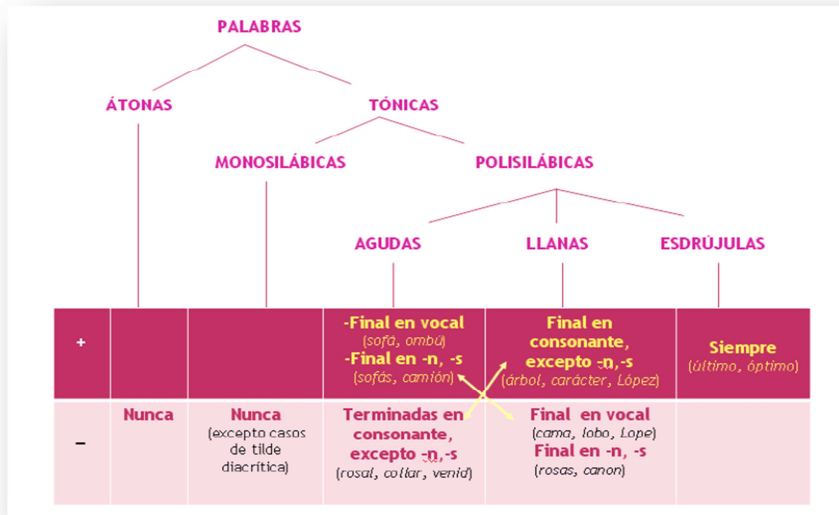
Según la *Ortografía básica* (pág. 51), *que* es átono y se escribe sin tilde cuando forma parte de locuciones o expresiones: *dar que hablar/pensar, hay que ver, ni que decir tiene*, etc.

La respuesta correcta es:
que

⁴ Este cuestionario está disponible en el blog de apoyo empleado para el proyecto. En este espacio se irán incorporando otros recursos. URL: <http://escrituraacademicaule.blogspot.com.es/>.



Los cuestionarios se completaron con fichas teóricas para desarrollar en profundidad los aspectos más problemáticos a los que se enfrentan los estudiantes. La que se muestra a continuación fue elaborada por el profesor Gutiérrez Ordóñez⁵ para este proyecto:



Puesto que el objetivo último es la mejora de la escritura en el contexto académico, las herramientas anteriores se aplicaron a lo largo de todo el semestre para poder constatar la evolución de los alumnos. Así, se les pidió que elaboraran un texto, cuya redacción pasó por diferentes fases que se enumeran a continuación.

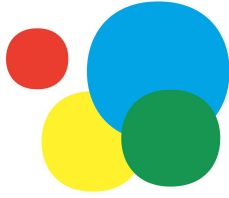
- Entrega de una primera versión: aquí se observaron los errores destacados en la tipología (*vid. supra*);
- primera versión corregida: los errores presentes en los textos se marcaron según un código que reflejaba el tipo de incorrección;
- entrega de la versión final: en esta, se habían revisado los fragmentos señalados en la primera versión y se había optado por una nueva redacción;
- nueva y última corrección: en este momento, el profesor procede a la corrección y evaluación de los textos que, aunque todavía contenían algunos errores, habían mejorado respecto a la propuesta inicial.

4. Conclusiones provisionales

Como primeros resultados del proyecto, se pueden destacar algunos puntos:

1. Los errores que más fácilmente se subsanan son los del nivel ortotipográfico. Por una parte, en muchos casos se trata de normas ya conocidas pero no suficientemente asimiladas; por otra parte, son mucho más fáciles de identificar y corregir. No obstante, conseguir una buena puntuación ha sido el aspecto

⁵ Agradecemos especialmente la participación del profesor Gutiérrez Ordóñez, responsable de la coordinación de la *Ortografía*, cuyas indicaciones han sido de gran ayuda para el desarrollo de este proyecto.



más difícil, ya que, como apunta Figueras (en Montolío, 2000: 77), “no resulta posible establecer reglas de cumplimiento obligado para todos los casos”.

2. Dentro del plano morfosintáctico, las mejoras más notables se aprecian en el área en la que la incidencia de errores es más alta, la de la discordancia verbal. Tan pronto como el estudiante entiende dónde está el origen de este tipo de incorrección, es capaz de evitarla.
3. El escaso empleo de marcadores y otros mecanismos de coherencia y cohesión obedece a la escasa atención otorgada al nivel textual en ciclos educativos anteriores. Sin embargo, una vez que se puso de relieve su importancia y se abordó su tratamiento en el aula, los propios estudiantes tomaron conciencia de la necesidad de su empleo para expresar con mayor claridad el hilo argumental de sus discursos.
4. Otro tipo de errores, como las repeticiones léxicas, se deben a la falta de revisión del alumno de sus propios escritos. En cuanto se les señala, de forma visual, el abuso de un mismo término o de palabras con la misma raíz, son capaces de corregir el texto usando sinónimos o pronombres.

En definitiva, esta forma de trabajar permite realizar un seguimiento personal del alumno⁶, al tiempo que potencia el aprendizaje autónomo y colaborativo. El trabajo se desarrolla de forma escalonada, de tal manera que los estudiantes pueden ir incorporando, progresivamente, las sugerencias que los profesores, mediante tutorías individuales o en grupo, les indican. El objetivo no es tanto que el docente corrija los errores sin más, sino que sea el propio alumno quien tome conciencia de los mismos y revise sus escritos. De este modo, se implica más en el proceso de aprendizaje, percibe la progresiva mejora de su producción escrita, con la motivación que ello conlleva, y desarrolla estrategias que puede emplear en el futuro para mejorar sus escritos.

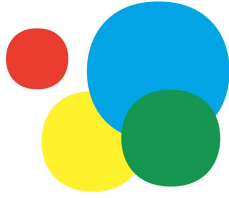
5. Trabajo futuro

Dados los buenos resultados obtenidos hasta el momento, está previsto continuar con el proyecto durante el primer semestre del curso académico 2013-2014; en este caso, aplicando el plan de trabajo descrito a las asignaturas “Español correcto: expresión oral y escrita”, común al primer curso de todos los grados de la Facultad de Filosofía y Letras, y a “Talleres de lengua y literatura”, del tercer curso del grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación.

Conscientes de que la buena redacción no se limita ni a las asignaturas más directamente vinculadas con la lengua ni al ámbito de las Humanidades, sería deseable ampliar el ámbito de trabajo y trasladar los resultados:

- a la redacción de las memorias de prácticas, diarios de laboratorio, etc.;
- a otras asignaturas y a los trabajos de fin de grado;
- a otros estudios;
- a otros niveles educativos;
- a la redacción de trabajos de fin de máster, trabajos de investigación o artículos científicos.

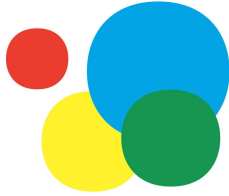
⁶ Trabajar con grupos reducidos ha sido fundamental para llevar a cabo el proyecto.



En conclusión, la propia naturaleza de nuestro objetivo (escritura de un trabajo final escrito) hace de esta propuesta una clara candidata para ser incluida en cualquier ámbito de conocimiento. Como es sabido, en la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales se determina que las nuevas titulaciones deben incluir un Trabajo de Fin de Grado orientado a la evaluación de competencias asociadas a la titulación. Además, la evaluación de este TFG no se limita a la elaboración del mismo, sino que su presentación tendrá también repercusión en la nota final del alumno. Por ello, las técnicas de mejora de la expresión oral y las estrategias que pueden orientar al alumno en la presentación de trabajos académicos podrán constituir un nuevo enfoque de este mismo proyecto en sucesivas etapas, así como su traslado a otros formatos, como los COMA (Cursos Online Masivos y Abiertos).

BIBLIOGRAFÍA

- ALEZA IZQUIERDO, Milagros (coord.) (2011): *Normas y usos correctos en el español actual*, Valencia: Tirant Humanidades.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2002): "Chino y español: un análisis contrastivo", *Carabela*, Madrid: SGEL, 52, 77-98.
- GÓMEZ MANZANO, Pilar *et al.* (2007): *Ejercicios de gramática y de expresión (con nociones teóricas)*, 2.^a ed., Madrid: CEURA.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2006): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa de español actual*, (2 tomos), Madrid: Arco/Libros.
- MARTÍNEZ GARCÍA, Hortensia (2005): *Construir bien en español. La corrección sintáctica*, Oviedo: Nobel.
- MOLINER, María (1966-67): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.
- MONTOLÍO, Estrella (coord.) (2000): *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona: Ariel.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Manual de la nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2011): *Nueva gramática básica de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2012): *Ortografía básica de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- SERRANO SERRANO, Joaquín (2002): *Guía práctica de redacción*, Madrid: Anaya.
- SOMOANO RODRÍGUEZ, Julio (2012): *El papel de la radio, la televisión y la prensa en la normalización en la lengua española del eufemismo, el sesquipedalismo y el malapropismo*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.



Recursos en Internet

ARTETA, Aurelio (2005): “Arrecian los archisílabos”, *El País*, 10/08/2005.

http://elpais.com/diario/2005/08/10/opinion/1123624805_850215.html.

El castellano.org: <http://www.elcastellano.org/>.

En román paladino: <http://canales.larioja.com/romanpaladino/>

Escritura académica, Blogger: <http://escrituraacademicaule.blogspot.com.es/>.

Fundación del español urgente: <http://www.fundeu.es/>

Hot Potatoes, Universidad de Victoria, Canadá: <http://hotpot.uvic.ca/>.

Moodle, Universidad de León: <https://agora.unileon.es/auth/saml/login.php>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Banco de datos (CREA)* [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*.

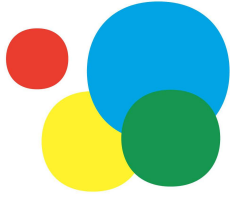
<http://www.rae.es> .

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española* [en línea] <http://www.rae.es>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario panhispánico de dudas* [en línea] <http://www.rae.es> .

SILIÓ, Elisa (2013): “El que escriba ‘habrir’ no debería graduarse”, *El País*, 16/02/2013.

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/02/16/actualidad/1361037969_843190.html.



**ENSEÑANZA DEL ELE EN BIELORRUSIA: POTENCIALIDADES Y
COMPLICACIONES DE APRENDER EL ESPAÑOL PARA UN ALUMNO
RUSOPARLANTE.**

Maryia Maiseyenko

Universidad de Cádiz

RESUMEN:

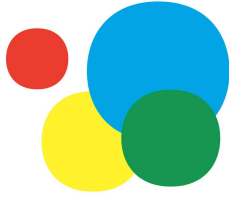
El presente artículo trata de la enseñanza del español como lengua extranjera en Bielorrusia (un país rusoparlante), y explica el sistema de enseñanza de idiomas extranjeros en este país, prestando mayor atención a la educación secundaria obligatoria. Se ofrece como ejemplo la planificación del contenido lingüístico y situaciones comunicativas que se abarcan durante un año escolar en una etapa determinada de estudios del español. Asimismo, se presenta una enumeración de asignaturas específicas de español que se imparten en la única Facultad de Filología Hispánica de Bielorrusia. Además se ofrece una breve enumeración con aclaraciones de las posibles potencialidades y complicaciones que pueden tener los alumnos rusoparlantes al aprender el español.

1. Introducción

El conocimiento de los idiomas extranjeros hoy en día no es un lujo, sino más bien una necesidad para las personas que vivimos en este mundo globalizado que con cada año se desarrolla a una velocidad mayor. Así que en el currículo que ofrecen las escuelas en España y en todo el mundo, las lenguas extranjeras ahora cumplen un papel importante. Pero una cosa es aprender las leyes de Física y Química, las teorías de Geometría, los conceptos de Historia y Jurisprudencia y otra, es saber hablar, saber comunicarse en otro idioma.

El objetivo de este artículo consiste en analizar de forma crítica el sistema de aprendizaje del español como lengua extranjera en la enseñanza reglada (escuela y universidad) en Bielorrusia (un país rusoparlante) y proponer una lista de potencialidades y complicaciones, debidas a las diferencias intrínsecas entre el ruso y el español, que puede tener un alumno rusoparlante al aprender el español. En el trabajo se ofrece una propuesta de la programación escolar de las clases del ELE en la escuela bielorrusa a fin de servir de ejemplo y facilitar la elaboración de programas específicos de las escuelas de otros países que también imparten clases del ELE o para comparar cómo se estudian las lenguas extranjeras en diferentes países del mundo. Así mismo, en el trabajo está presente una lista de asignaturas que imparte la única Facultad de Filología Hispánica de Bielorrusia.

Entendiendo que un profesor del ELE no tiene que saber el idioma del alumno ya que se supone que él imparte las clases en español, es necesario subrayar que el conocimiento del idioma de origen del alumno, o por lo menos de algunas bases gramaticales, puede ayudarle al profesor a dar clases con mayor facilidad y rendimiento;



además, teniendo en cuenta que aprender el ruso para el profesor del ELE puede ser bastante difícil y no se puede exigir, en este trabajo se proponen algunos momentos que podrían servir de ayuda en la enseñanza del español a los alumnos rusos, diferenciando los aspectos de las dos lenguas que son comunes, y por consiguiente, que necesitan menos tiempo para su asimilación y los aspectos diferentes, que requieren más atención por parte del profesor y del alumno.

2. Enseñanza escolar

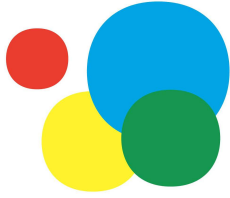
La enseñanza escolar en Bielorrusia es obligatoria de los 6 hasta los 15-16 años (primaria: 4 años; básica o secundaria: 5 años). La escuela superior es optativa y dura 2 años. En su mayoría en esta etapa de aprendizaje se realiza la determinación del enfoque de conocimientos: humanidades, filología, ciencias naturales, etc. Pero la especialización no es obligatoria y no se ofrece en todas las escuelas.

Los niños en Bielorrusia tienen que estudiar obligatoriamente un idioma extranjero desde el tercer grado de la primaria hasta finalizar sus estudios. Se imparten 3 horas semanales (45 minutos corresponden a una hora académica) de la lengua extranjera durante todo el período de su formación escolar. (Министерство образования Республики Беларусь, 2010). En la escuela existen 4 idiomas extranjeros básicos (inglés, alemán, francés y español) y algunos que se están implantando recientemente (chino, hebreo, etc.). Cada escuela en particular tiene uno o dos idiomas extranjeros que ofrece a sus alumnos. La distribución de los idiomas no es proporcional: así, el 74% de los alumnos aprenden el inglés, el 20,5% reciben clases del alemán, el 4,3% estudian el francés y sólo el 0,8% aprenden el español. El 0,4% corresponde a la enseñanza de otras lenguas extranjeras (chino, hebreo, etc.) (Хвещук, 2010).

Según la carta abierta, que contiene las recomendaciones del Ministerio de Educación (Министерство образования Республики Беларусь, 2010), las clases tienen que estar impartidas en el idioma que se aprende salvo los casos cuando se explican las reglas gramaticales o conceptos abstractos, la semantización monolingüe de los cuales ocuparía mucho tiempo. Pero en realidad las clases se imparten en ruso o bielorruso (lenguas oficiales de Bielorrusia) y los ejercicios suelen hacerse en español. Además ahora el grupo de los alumnos que forman el grado (de 16 hasta 30) tiene que dividirse en 3 (antes, en dos) grupos. De este modo se supone que el alumno va a recibir más atención del profesor y su tiempo de actividad va a ser superior.

La escuela pone como finalidad de las clases de un idioma extranjero preparar a los alumnos para la comunicación intercultural, garantizar su nivel de manejo de las bases de comunicación en el idioma extranjero que son necesarias para el uso satisfactorio en el futuro en la esfera de la actividad profesional elegida (Министерство образования Республики Беларусь, 2010).

En Bielorrusia se están creando las condiciones favorables para el desarrollo del aprendizaje de las lenguas extranjeras: se editan nuevos manuales, basados en principios de comunicación; se elaboran los manuales



electrónicos; se imparten más horas semanales del idioma extranjero, etc., pero sigue presente el mayor problema: la débil motivación por parte de los alumnos para aprender un idioma extranjero. Con el inglés no siempre pasa lo mismo ya que muchos productos, películas, juegos y programas para el ordenador están en inglés, pero la importancia de tales lenguas como francés y español está subestimada por parte de los alumnos y sus padres que no ven la necesidad comunicativa de aprenderlas. El profesor está haciendo todo lo posible para interesar a los alumnos: les pone las canciones, películas, programas auténticos; propone estudiar la literatura y el arte del país cuyo idioma se aprende; describe las tradiciones y costumbres de los hablantes nativos.

Cada año los alumnos de todos los grados (desde el 3 de primaria hasta el final de los estudios escolares) reciben 105 clases del idioma extranjero. El material del programa se estructura en función de los contenidos comunicativos (temas, situaciones comunicativas) y contenidos lingüísticos (reglas gramaticales, de ortografía, de prosodia, etc.).

Más adelante quisiéramos proponer a modo de ejemplo una parte del programa propuesto por el Ministerio de educación para impartir las clases en las escuelas con el idioma extranjero español para los alumnos del 5 grado (el primer grado de la escuela secundaria y tercer año del estudio del ELE). Nos parece que este ejemplo podría ser útil en la elaboración de programas específicos de las escuelas de otros países que también imparten clases de español o para comparar cómo se estudian lenguas extranjeras en diferentes países del mundo (Министерство образования Республики Беларусь, 2011).

Situaciones comunicativas:

1. Vacaciones

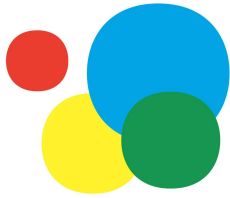
- Vacaciones de verano
- Mis vacaciones
- Actividades durante las vacaciones

2. Televisión

- Canales de la televisión bielorrusa
- Mis programas preferidos
- Españoles y televisión

3. Viajes

- Medios de transporte
- Viaje a Madrid
- Viajes durante las vacaciones de verano



4. Países y continentes
 - Continentes
 - Países del mundo
 - Países de habla española

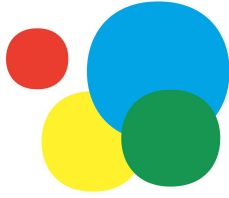
5. Fiestas
 - Fiestas principales de España
 - Fiestas principales de Bielorrusia
 - Platos tradicionales bielorrusos
 - Felicitaciones

6. Modo de vida sana
 - Comida sana
 - Platos típicos
 - A la mesa
 - Para estar sano...
 - Consejos para el modo de vida sana
 - Enfermedades más comunes y sus síntomas
 - En el médico

7. Campo y ciudad
 - Mi ciudad
 - Sitios público en la ciudad
 - En la calle de una ciudad
 - Mi domicilio
 - Vida en la aldea

Contenido lingüístico:

1. Entonación de la oraciones imperativas y exclamativas.
2. Prefijos: *re-*, *in-*, *des-*.
3. Pretérito Perfecto del Indicativo.
4. Pretérito Indefinido del Indicativo.
5. Comparación del Pretérito Perfecto y Pretérito Indefinido del Indicativo.
6. Modo Imperativo (positivo de *tú* y *vosotros*).
7. Pretérito Imperfecto del Indicativo.



8. Diferencias entre Pretérito Imperfecto y Pretérito Indefinido del Indicativo.
9. Adverbios: *ya, todavía, jamás, nunca, siempre, a veces, tarde, temprano, pronto.*
10. Oraciones exclamativas.

Cada profesor a base de este programa propuesto hace una planificación propia que tiene que seguir durante todo el año escolar tomando en consideración las peculiaridades de sus alumnos, su nivel de conocimiento, sus deseos e intereses.

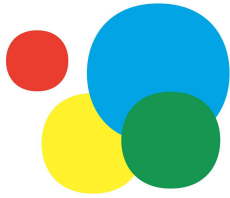
En las clases se tratan casi todos los temas gramaticales esenciales en los primeros 7 años de aprendizaje, luego el material se profundiza, se matiza y se practica en los 2 últimos años escolares, que no son obligatorios. Analizando el contenido de las situaciones comunicativas, hay que mencionar un cierto modo cíclico en su organización: de esta manera el tema y el vocabulario están presentes y se reanudan durante todo el período de formación. Pero, al mismo tiempo, observando el temario propuesto, se puede notar que no tiene tanta relación con la vida diaria, con la realidad del país extranjero cuyo idioma se aprende (España en este caso). Casi no se estudian formas coloquiales, diferencias dialectales, no se aprende nada de la escuela o de la realidad de los niños y luego jóvenes españoles. En nuestra opinión, además de las situaciones comunicativas propuestas deberían figurar tales temas como Educación y Enseñanza en España, Juegos típicos españoles, Cuentos populares, Personajes famosos (de cine, de literatura contemporánea, de televisión), Comunidades Autónomas de España y sus peculiaridades, etc.

Desde el año 2012 el examen del idioma extranjero es obligatorio para terminar la escuela superior. Aunque los alumnos de la escuela en mayoría de los casos sepan las reglas gramaticales, pocas veces pueden entablar una conversación correcta en el idioma extranjero: no les faltan tanto las palabras como los marcadores del habla, los conectores, que se aprenden y practican en los actos de habla reales y no de los textos de los manuales, donde la mayoría de los contenidos está representada en forma de monólogos o textos escritos en tercera persona.

3. Enseñanza superior y no reglada

En Bielorrusia existen 42 Centros de enseñanza superior, entre ellos, 7 Academias, 15 Institutos y 20 Universidades (Справочник абитуриента, 2012). Es necesario precisar que en cada carrera superior el aprendizaje de un idioma extranjero es obligatorio por lo menos durante un año. En todo el país existe solo una Facultad de Filología Hispánica (en la Universidad Lingüística Estatal de Minsk (ULEM)). Hay varias carreras en otras Universidades bielorrusas que estudian el español como segundo idioma extranjero (Universidad Estatal de Bielorrusia, Facultad de Relaciones internacionales, por ejemplo). En la ULEM se preparan profesores y traductores de español, cursando las siguientes disciplinas específicas:

1. Prácticas del habla escrita y oral.
2. Prácticas de comunicación oral.

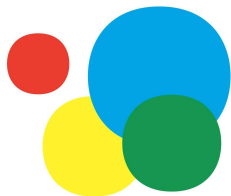


3. Fonética práctica.
4. Gramática práctica.
5. Lengua de comunicación profesional.
6. Lengua de los medios de comunicación.
7. Historia del idioma.
8. Fonética teórica.
9. Lexicología.
10. Gramática teórica.
11. Estilística.
12. Prosodia del habla.
13. Tipología de la lengua extranjera y materna.
14. Tendencias del desarrollo de la literatura extranjera contemporánea.
15. Introducción en la traducción.
16. Bases de traducción.
17. Asignaturas de especificación.
 - Bases del análisis del texto literario: prosa.
 - Bases del análisis del texto literario: poesía y drama.
 - Clásicos de la literatura española en el reflejo del análisis filológico del texto.
 - Análisis filológico complejo de las obras de autores españoles del siglo 20.
18. Estudio geográfico, político y económico de los países del habla española.
19. Tecnologías contemporáneas de educación.
20. Metodica de enseñanza de las lenguas extranjeras.
21. Psicología.
22. Historia de pedagogía.
23. Pedagogía.

En lo que se refiere a la enseñanza del español en los cursos en diferentes escuelas de idiomas, existen alrededor de 20 de ellas que ofrecen clases de español a diferentes niveles.

4. Potencialidades y complicaciones para un rusoparlante para aprender el español

Durante el aprendizaje del español los rusoparlantes pueden tener complicaciones relacionadas con las diferencias intrínsecas entre el español y el ruso. En este artículo proponemos la descripción de las potencialidades y complicaciones más comunes que pueden tener los alumnos rusoparlantes para que el profesor las tome en consideración. De este modo pretendemos facilitarle el trabajo para el profesor del ELE al preparar las clases con los alumnos rusoparlantes.



El español y el ruso, a pesar de ser idiomas bastante lejanos genealógicamente, pertenecen a la misma familia indoeuropea y, por consiguiente, comparten algunos rasgos comunes que pueden ser aprovechados en el aprendizaje del español por los rusos.

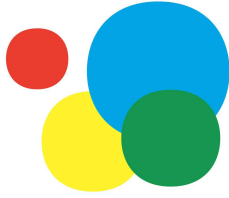
Potencialidades para aprender el español:

1. En el ruso y en el español existe el concepto del género gramatical (a diferencia del inglés, por ejemplo). Lo único es que en el ruso se observa una distribución de los sustantivos entre tres géneros y en el español solo entre dos. También una mención aparte merece la ausencia de correspondencia total entre el género ruso y el español, sobre todo cuando se trata de los objetos inanimados, a lo que en las clases del ELE hay que prestar la mayor atención.
2. En el ruso y en el español existen dos números. En ambos idiomas están presentes palabras de *pluralia tantum*, como *tijeras*, por ejemplo, y *singularia tantum*, por ejemplo, *norte*, aunque no todos los sustantivos en los dos idiomas se corresponden en número.
3. La concordancia entre el sustantivo y el adjetivo, el sustantivo y el pronombre posesivo en género y número está presente en ambos idiomas. Aunque la posición del adjetivo respecto al sustantivo suele ser diferente (en el ruso el adjetivo se antepone).
4. El verbo en el ruso se conjuga añadiéndole las terminaciones correspondientes a cada persona gramatical en presente y futuro (también hay 3 personas y 2 números).
5. En el ruso también existen pronombres personales directos e indirectos.
6. En el ruso, igual que en el español, existe el gerundio y el participio pasado que se comportan de una manera parecida a la del español.
7. En el ruso la voz pasiva existe (la forma pronominal en presente y la forma con el verbo auxiliar *ser* en pasado y futuro), y se utiliza relativamente mucho.
8. El Modo Imperativo en el ruso está presente, pero tiene sólo dos formas en el positivo y dos formas en el negativo, que son idénticas entre sí (positivo igual al negativo), solo se añade la negación. Por consiguiente hay que prestar la mayor atención a la diferenciación entre las formas positivas y negativas en el español.
9. En el ruso el Modo Potencial está presente con las funciones parecidas a las del español, pero su formación se basa en la combinación del verbo en tiempo pasado y una partícula especial *бы*.

Entre las complicaciones con las que puede chocar el alumno rusoparlante hay que mencionar las siguientes:

1. Diferencias entre el alfabeto cirílico y el latino. Como es sabido el ruso y el bielorruso utilizan el alfabeto cirílico, así que los alumnos tienen que aprender todas las letras del español. Éstas pueden ser divididas desde el punto de vista metodológico en 3 categorías: las letras que son iguales en el alfabeto cirílico y el latino (A, I¹, O, K, T, M), letras que existen en el alfabeto cirílico, pero representan otros

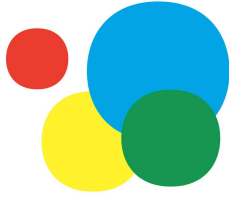
¹ La letra “I” existe en algunos alfabetos que están basados en el cirílico, como el bielorruso o ucraniano, por ejemplo, pero está ausente en el ruso.



sonidos (B, C, E, H, P, X, Y), letras que no existen en el cirílico (D, F, G, J, L, N, Ñ, Q, R, S, V, U, W, Z). Hay que tener en cuenta que algunas letras en cursiva, mayúscula o minúscula pueden cambiar del grupo. Es necesario mencionarlo ya que en la tradición rusa se presta mucha atención a la escritura en cursiva y los alumnos están obligados a escribir en cursiva. Así D, d y *д* no existen en el alfabeto cirílico, pero *Д* es igual y denota el mismo sonido. B, *В* y *в* existen, denotando un sonido diferente en el cirílico, pero la grafema b – no existe; G, *Г* y g son desconocidas, pero *г* puede ser confundida con una letra cirílica; h y *Һ* no existe, mientras que H y *Н* sí están en el alfabeto ruso y bielorruso determinando otro sonido. I, i, *І*, *і* están en el alfabeto bielorruso y significan el mismo sonido que en el español, pero no están presentes en el ruso. K y *К* son idénticas, k y *к* se diferencian un poco en su escritura. M significa lo mismo, pero *М*, m y *м* se pueden confundir con las letras cirílicas que denotan otros sonidos. N, n y *Н* no existen, mientras que *н* denota otro sonido. T es igual, pero t, *Т*, *т* son un poco diferentes. U, u no existen, pero *У*, *у* sí están en el alfabeto cirílico denominando otro sonido. Z, z, *З*, *з* no están presentes, mientras que *з* parece a una letra cirílica, que no corresponde al mismo sonido.

2. Fonética diferente. Todos los fonemas del español desde el punto de vista de la metodología de enseñanza del español pueden ser divididos en 3 grupos: los que son iguales en el idioma que se aprende y en la lengua materna ([a], [o], [e], [i], [u], [b], [p], [d], [t], [g], [k], [f], [j], [m], [r]²), fonemas que se parecen pero no son iguales en alguno de los aspectos de su pronunciación ([s], [χ], [n], [l], [r̄]) y fonemas totalmente nuevos ([θ], [ɲ], [λ]). El mayor énfasis se aconseja hacer en los fonemas que son totalmente nuevos y los que se parecen a los fonemas rusos, explicando cómo se pronuncian y utilizando los ejercicios de imitación.
3. Acento. En el ruso, igual que en el bielorruso, el acento no es fijo y hasta puede variar en la misma palabra dependiendo de su forma. Teniendo en cuenta este momento, es imprescindible explicarles a los alumnos las reglas de acentuación del español desde las primeras clases. Además hay que llamar su atención a la utilización de tilde que casi no se emplea en el ruso.
4. El artículo como tal no existe en el ruso. De este modo es necesario explicar a los alumnos el significado y utilización de los artículos determinados e indeterminados.
5. En el ruso existen solo 3 tiempos verbales (pasado, presente y futuro). Por consiguiente es imprescindible explicar la diferencia semántica entre Pretérito Perfecto de Indicativo, Pretérito Indefinido de Indicativo, Pretérito Imperfecto de Indicativo y el Pluscuamperfecto de Indicativo al igual que entre el Futuro Simple y Futuro Compuesto de Indicativo.
6. En el ruso existe la categoría del aspecto verbal que no está presente en la gramática española. Pero puede ser utilizada para explicar algunas diferencias entre el Pretérito Perfecto de Indicativo, Pretérito Indefinido de Indicativo y el Pretérito Imperfecto de Indicativo, ya que el primero y el segundo

² Se trata de la vibrante simple y múltiple. En el ruso el sonido [r] existe y tiene el mismo punto de articulación (a diferencia del francés e inglés, por ejemplo), pero no se hace la diferencia entre la variante simple y múltiple, necesaria para el español.



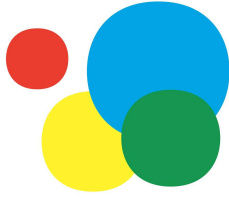
corresponderían casi siempre a los verbos de aspecto perfectivo y el tercero a los verbos del aspecto imperfectivo en el ruso.

7. En el ruso no existe el Modo Subjuntivo, por lo cual es preciso prestar mucha importancia a la explicación de su utilización.
8. En el ruso en presente no se utiliza el verbo copulativo *ser* (en pasado y en futuro, *sí*), a lo que hay que dedicar mucha atención, sobre todo en las primeras etapas de enseñanza del español.
9. Para un rusoparlante tampoco existe diferencia entre *ser* y *estar*, lo que tiene que ser explicado exhaustivamente en la clase.
10. En el ruso la concordancia de tiempos gramaticales no es estricta como en el español, a la que en las clases debe dedicarse mucha atención.
11. En el ruso los pronombres personales tónicos se utilizan mucho más que en el español, ya que, por ejemplo, en el pasado es lo único que diferencia las personas gramaticales. Es preciso subrayar a los alumnos que en el español los pronombres tónicos personales no suelen utilizarse delante del verbo que ya denota la persona (salvo que se trate de ambigüedades entre *él, ella, Ud.*; *ellos ellas, Uds.* o el énfasis por parte del hablante).
12. El significado semántico para el *usted, ustedes* español corresponde a *vosotros* ruso (siempre plural con indiferencia de si se trata de una o varias personas).
13. Debido a la existencia de casos del sustantivo, adjetivo y pronombre en el ruso, es necesario insistir en la importancia de las preposiciones en el español.

5. Conclusiones

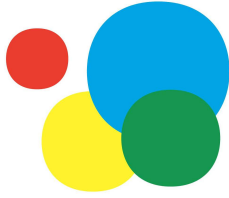
Como conclusión del trabajo, se puede afirmar que el Estado bielorruso se esfuerza en la modernización del aprendizaje de los idiomas extranjeros: los introduce desde el 3 grado de la escuela primaria y los incluye en los planes de estudios durante todo el proceso de educación (escuela primaria y secundaria, formación profesional y universidad). Pero a pesar de estos esfuerzos, debido a pocos contactos con el extranjero, lo que hace falta es la motivación de los alumnos para aprender las lenguas extranjeras, sobre todo el español, teniendo en cuenta las escasas relaciones económicas y políticas entre Bielorrusia y España.

En este trabajo hemos pretendido explicar a modo de una revisión rápida las potencialidades y complicaciones más tangibles del aprendizaje del español para los alumnos de habla rusa que pueden y deben ser ampliadas. El objetivo de esta breve enumeración consiste en advertir las posibles complicaciones sistemáticas que pueden surgir en las clases del ELE en las aulas rusas.



BIBLIOGRAFÍA:

- МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ (2010): *Инструктивно-методические письма* [Ministerio de Educación de la República de Bielorrusia. Cartas instructivas y metodológicas] [En línea] <http://www.minedu.unibel.by/main.aspx?guid=14451> (consultado el 20 de Octubre del 2011).
- МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ (2011): *Примерное календарно-тематическое планирование по испанскому языку для III-XI классов школ на 2011/12 учебный год* [Ministerio de Educación de la República de Bielorrusia. Planificación temática aproximada del español para los grados 3-11 de la escuela secundaria para el año escolar 2011-2012] [En línea] <http://www.imsearchfile.com/info-about-file/1eb979efh32i0> (Consultado el 20 de Octubre del 2011).
- СПРАВОЧНИК АБИТУРИЕНТА (2012) [Guía del futuro estudiante] [En línea] <http://www.tamby.info/vuz.htm> (Consultado el 25 de Octubre del 2011).
- ХВЕЩУК Юлия (2010): “Белорусские школьники – сплошь будущие лингвисты?” [Jveschuk Ulia, ¿Los escolares bielorrusos son todos futuros lingüistas?] [En línea] 21.09.10 <http://www.interfax.by/article/70763> (consultado el 20 de Octubre del 2011).



LA NORMA HISPANOAMERICANA

Natalia Mijéyeva

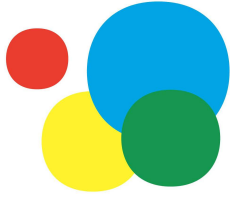
Universidad de la Amistad de los Pueblos, Moscú

RESUMEN:

Situaciones de contacto de lenguas y de variedad de normas en América exigen una planificación lingüística sin connotaciones políticas, que tomara conciencia de la colectividad lingüística que maneja y de sus objetivos primordiales. De esta forma, en las situaciones bilingües, habría que valorar la funcionalidad de la lengua indígena y de la lengua española, con un reconocimiento del lugar que cada una ocupa en las necesidades sociales, lo que podría llevarnos a la enseñanza en la lengua española, o en ambas. En situación monolingüe, el objetivo estará puesto en la enseñanza de la norma culta de la sociedad, lo que supone un conocimiento de esa norma culta del español en las diversas zonas del mundo hispano.

América y España comparten la misma lengua y la usan con las múltiples variedades que el sistema permite. Decía Alvar que el “castellano, es cierto, no se ha segmentado. Presenta modalidades distintas desde el mar Negro hasta Nuevo Méjico, desde el Cantábrico hasta la Patagonia” (Alvar, 1996: 10).

Y es reconocido que existe “la falsa imagen del español americano” (Lope Blanch, 1992) al generalizar determinadas consideraciones, por otro lado de larga tradición en los estudios hispánicos, en relación con la supuesta uniformidad del sistema. La realidad lingüística del Nuevo Mundo rechaza la idea de uniformidad, a la vez que reclama una evolución autóctona y diferenciadora de las modalidades peninsulares. Moreno de Alba concluye que existe uniformidad estandarizada, provocada por la urbanización sociológica y por los medios de comunicación, y existe diversidad regional, tanto más en la fonética como en el léxico, y no tanto en la gramática. En esta situación, la planificación, como fenómeno que exige una elección de la norma, con criterio prescriptivo, se presenta como un problema complejo porque no sólo se planifica favoreciendo el purismo, sino también la expansión expresiva adecuada al momento histórico. Sí son necesarios los pasos de una metodología reflexiva, que prevea su tratamiento en etapas, según la naturaleza de la lengua o de las lenguas que coexisten en un lugar o comunidad de hablantes. Así, se evaluarán las formas dialectales y se efectuarán comparaciones históricas de los sistemas; se seleccionará el diasistema más acorde con las necesidades prácticas de los individuos, concretando sus niveles fonológicos y gramaticales; se estandarizará la ortografía; y, por último, se hará extensivo mediante el uso de obras gramaticales y lexicográficas. Algo que teóricamente parece factible y sin riesgo de causar enfrentamientos, pero que en la realidad no obedece a planteamientos previstos, por lo que deben ser modificados en cada caso para salvar los conflictos lingüísticos producidos.

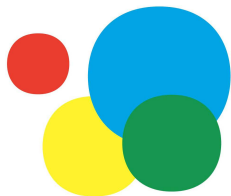


En este sentido, hay que reconocer que la historia ha impuesto una variedad estándar como variedad estructural descriptiva y otra variedad vernácula, funcional y descriptiva de los usos. La variación estándar representa a la normalización lingüística y actúa como vínculo de cohesión entre la comunidad idiomática, asociada siempre a la escritura y a los registros más formales. Esta lengua estándar se impone a las demás variedades lingüísticas por el prestigio estatal, la validez colectiva y su masificación en el uso. Sin embargo, en el sistema multilectal que conforma la lengua española, se observa un desequilibrio a la hora de dilucidar el peso de cada factor de la normalización. Así, se producen actitudes lingüísticas que asumen criterios de superioridad o de inferioridad asociadas a determinadas variedades sin que exista una confrontación realista acerca de su representación social demográfica y de su funcionalismo colectivo. Porque, el concepto de norma (Lara, 1979), como diría Coseriu (1973), es la realización tradicional del sistema en una comunidad (lo que se suele decir, no lo que se debe decir), esto es, la norma se justifica en bases estadísticas.

Es cierto que la lengua siempre se rige por una norma con sentido prescriptivo que actúa en sus dos niveles básicos: el de la eficacia comunicativa; y el de la corrección lingüística que lo ordena. El problema radica en el segundo de estos niveles, puesto que no existen formas puras y correctas en una lengua a no ser que tales términos se interpreten con relación a otros tipos elegidos de antemano. Porque, asegurar que una expresión lingüística cualquiera es correcta o incorrecta, según su adecuación con otra forma tomada como normativa, es algo tautológico. Toda forma refrendada por el uso de una región diferente de otra tiene su propia norma de corrección en sí misma. Ahora bien, el problema se plantea desde el momento en que se decide tomar unas formas de lengua específicas como norma más general, en detrimento de otras, por razones culturales, políticas o sociales.

Cuando Alvar (1983) definía la norma como el conjunto de hábitos lingüísticos considerados como correctos por una amplia comunidad, o también como la corrección democráticamente conseguida y aceptada, está separando el concepto de norma general o estándar de las nacidas de particulares, o reducidas a grupos muy minoritarios, y admitiendo el correlato de la corrección, porque, si la norma es un modelo al que se debe adaptar una realidad suficientemente homogénea para crear sentimientos de unidad o, si es obligatoria, viene a coincidir con el criterio de corrección. Por lo tanto, la norma se consolida no por la autoridad de escritores o gramáticos, sino por necesidad de comunicación social, de utilidad pública. Si los individuos tienen que entenderse habrá que tomar una forma mutua de entendimiento homogénea y obligatoria, lo que sería la norma y, por tanto, la corrección. Este se corresponderá con los momentos distintos en la fijación de la norma y basará su razón de ser en factores diversos. En cualquier caso, como se puede apreciar fácilmente con ejemplos, la decisión de fijar un criterio de corrección no basta con un sólo factor determinante, sino que se juega con la conjunción de muchos de ellos.

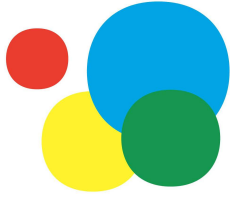
La aceptación de una posible norma estándar, niveladora y prescriptiva, por razones prácticas, entra en colisión con sentimientos nacionalistas, a veces explotados con otros fines que no son los lingüísticos, que defienden la validez de su forma de habla frente a las demás. Este hecho no tiene fácil solución y plantea problemas tanto en



la planificación lingüística, especialmente en la educación escolar, cuanto en la elaboración de obras lexicográficas de carácter normativo. La defensa de un uso determinado de la lengua debe ajustarse al criterio de funcionalidad comunicativa, pero sin el olvido de la historia y la tradición idiomática que nos ha servido el sistema actual que utilizamos. La bandera de lo propio, sin una reflexión del conjunto de factores que nos contextualiza, puede aislarnos frente a una comunidad que comparte la lengua española.

Fruto de sentimientos políticos fue la postura diferencial que defendían algunos personajes argentinos y chilenos, sobre todo. Así, el argentino Domingo F. Sarmiento aboga por una modalidad que rechace la base sistemática y general que hace a todos los hablantes de una misma lengua y, por ello, de una misma tradición y cultura, hablada y escrita. Propone un mayor distanciamiento en las normas ortográficas, como puede verse en periódicos de la época y que aún tenía vigencia en Chile del siglo XX. Las diversidades jergas e, incluso vulgares, tienen cabida en el sistema descriptivo de la lengua, pero no pueden pretender su representación, como defendía el francés Luciano Abeille. Frente a éstos, la corriente purista en la labor normativa, sobre la que se consideraba lengua de prestigio y la común, por historia y cultura, estaba representada por la Gramática de Andrés Bello, y por la aportación lexicográfica de Rufino José Cuervo, que, a pesar de su criterio normativo en los primeros momentos, expone, con talento conciliador, las bases de un análisis del lenguaje con fines más descriptivos, sobre todo en lo concerniente a la confección de los diccionarios de americanismos. Ya Lope Blanch (1986) había comentado que los hispanoamericanos, a la hora de valorar rasgos lingüísticos vernáculos y de cierto radicalismo lingüístico, adoptaban una actitud de rechazo hacia los modelos de habla de las naciones hermanas y preferían el ideal estándar metropolitano; sin embargo, si los rasgos son generalizados en América, como el yeísmo, el seseo, etc., prefieren la norma panamericana al uso prestigiado de la Península. Fontanella de Weinberg (1999) habla de la situación de contacto lingüístico bonaerense, a principios del siglo XX, y manifiesta la existencia de un sentimiento de defensa de una norma argentina diferente de la española, sobre todo de los emigrantes que llegan, con una mayor aceptación del rasgo voseante.

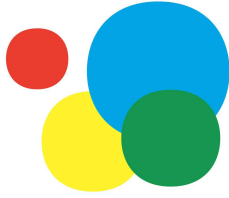
La coexistencia provoca el bilingüismo y de este surge la integración o adopción de formas lingüísticas de la otra lengua, con diferentes grados de diglosia, como se ha podido comprobar con la política colonial. En tiempos más cercanos, recalca Montes Giraldo (1992: 337-338) la necesidad de diferenciar los conceptos de «política idiomática y política lingüística», entendiendo que el primero se refiere siempre a aspectos de lingüística externa, es decir, fenómenos que encierran vinculaciones sociohistóricas y no de estructuras sistémicas o glóticas en particular. Por tanto, el planteamiento de la enseñanza de la lengua española y el criterio de norma estandarizada para el mismo proceso didáctico exige un continuado estudio de las situaciones reales en que se encuentra cada comunidad de hablantes, especialmente las bilingües. A la situación de coexistencia con lenguas indígenas, se añade también un estado de bilingüismo amplio en el que los individuos reconocen más de una variedad de normas, que no valoran de igual modo (Lope Blanch, 1999: 91).



Muchas de estas situaciones tienen una explicación histórica, como la de las diferentes normas argentinas. La primera oleada colonizadora llegó con un contingente mandado por un andaluz, Pedro de Mendoza; la segunda colonización tiene su foco en Asunción, desde 1541, con criollos y mestizos, descendientes de los primeros españoles, que fundan las ciudades del litoral, prevaleciendo las poblaciones del sur peninsular; la tercera oleada llegó desde el Perú, al norte, en Santiago del Estero, fundada en 1553, y en San Miguel de Tucumán, a partir de 1565, con pobladores porteños y riojanos. Con todo, y a pesar de que el español argentino no resulte uniforme, como reconoce Donni de Mirande (1992: 383), al diferenciar las hablas de un porteño de las de un cordobés, en el centro geográfico, de las de un correntino, en la zona guaraníca, de la de un tucumano, en el noroeste, o la de un cuzano, al oeste del país, la norma dominante, con la excepción del área andina, coincide con los rasgos definitorios de la modalidad atlántica (yeísmo, seseo, neutralización l/r, aspiración de -s implosiva, etc.).

Se ha dicho que el habla paraguaya tenía un carácter culto, como comenta Malmberg (1970), pero esta afirmación, como es obvio, no resulta tan fácil de aceptar. Sí es cierto que fue un país con formas de hablas distintas, según sus colonizadores. Llegaron los colonizadores, y, perdida la ciudad de Buenos Aires, se funda la ciudad de Asunción, con la población antes citada. Con la refundación de Buenos Aires, Asunción queda relegada como parte del virreinato del Perú y, en la segunda mitad del siglo XVIII, el Paraguay vuelve al virreinato del Río de La Plata. Una vez independiente Argentina (1810), se aísla de la zona y se erige país soberano en 1817, con el dictador José Gaspar de Francia, que impone un sistema absolutista, con fronteras cerradas al exterior y a los extranjeros. Estos hechos, unidos a la peculiar situación indígena de la zona, ya aislada con el sistema de misiones jesuitas en la época colonial, han dado un panorama lingüístico más conservador. El hecho de que Paraguay sea la nación que, junto al español, tiene como oficial una lengua indígena, el guaraní, ha exigido un nuevo planteamiento sociolingüístico, que evite conflictos culturales, especialmente en las ciudades, donde el prestigio y la necesidad del español son mayores.

La situación del bilingüismo real en Paraguay, con uso generalizado del guaraní o incluso de jopará — mezcla de los códigos del español y del guaraní —, ha exigido de las autoridades la planificación de la enseñanza bilingüe, con propuestas y métodos al respecto. Así, en 1983, se incorporó en el nivel primario de la enseñanza oficial, en programa de Educación Bilingüe de Transición, cuyo objetivo se centraba en la pretensión de castellanizar a la población indígena, en evitación de los continuos casos de fracaso escolar o de abandono de las aulas. En 1991, fracasado, en parte, este proyecto y superada etapa de transición política del momento, se inicia una propuesta educativa propiciada por la Comisión Nacional de Bilingüismo. Su reforma se concreta en un Plan de Educación Bilingüe de Mantenimiento, que parte del respeto a la lengua materna, como instrumento de instrucción, en igualdad de uso y de valor que la segunda lengua, sea español o indígena. M. Alvar advertía que al lado de un depurado uso de la lengua española por parte de los que manejan el guaraní, en situación de verdadero bilingüismo, se producen situaciones diglósicas en otros muchos hablantes, que ven mermados sus conocimientos léxicos y gramaticales del español, debido a las dificultades impuestas por una política educativa mal empleada o con planteamientos inadecuados. En este contexto, la realidad actual presenta un desafío para la



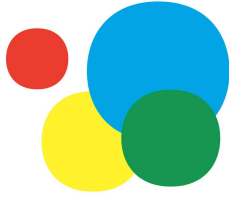
política lingüística de la zona, donde el crecimiento propio de la urbanización, con grandes masas de inmigrantes en las zonas fronterizas de Brasil, Argentina y Uruguay provoca un nuevo contacto de lenguas, con presiones culturales y económicas de clara repercusión en los hablantes, situados ahora ante tres variantes, el portugués, el español y el guaraní. En Uruguay también se debe tener en cuenta que Montevideo, lugar donde viven más de la mitad de la población del país, es una extensión del habla porteña y que ya, en el siglo XVIII, aparecen poblaciones canarias y gallegas.

La creación de los dos grandes virreinos, en México, con la Nueva España, y en Perú, hará que las zonas estén bajo el dominio lingüístico de una norma metropolitana, sin perder por ello las influencias autóctonas. Guatemala, que había sido capitán general, con universidad en Ciudad de Guatemala, una vez perdida su importancia colonial, vuelve a ruralizar sus hablas y así se explica su desviación arcaica de la norma estándar. La norma boliviana se ajusta bastante a la situación de bilingüismo histórico del país. La colonización costarricense fue hecha por nortños más que por andaluces. Las costas antillanas fueron lugar de llegada de los colonizadores con mayoría de población andaluza, en sus primeros momentos, y canarios en el siglo XVIII.

La norma depende de la tradición y de la historia, y son las normas las que constituyen los idiomas (Montes Giraldo, 1992: 341). La negación de la existencia de americanismos en el sentido de extensión panamericana con ausencia de la voz en el suelo peninsular, deducida del artículo de Rona (1969), ha sido combatida y criticada por hispanistas como Montes Giraldo, Guitarte o Rivarola. Se aduce que la existencia del español americano, con sus características propias, ha dejado de señalarse como desviación de la norma, para integrarse en sus hábitos lingüísticos, como parte de su lengua, condicionada por las circunstancias históricas que han conformado su existencia, su cultura y sus señas de identidad.

La vinculación de los conceptos de “español de América” y de “español de España”, como complementarios, que realiza Rivarola (1990), sitúa las variedades americanas, desde sus inicios, pues no en vano ya se registraban discusiones sobre los modos de habla en América, dentro del sistema de la lengua española. Esta incorporación depende, pues, de la actitud realista y científica, no sesgada ni exclusivista, con que se deben mirar las variedades de una lengua. La unidad del sistema es compatible con la diversidad de normas.

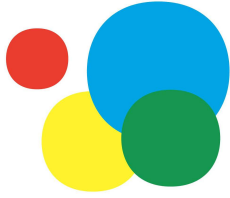
Con tales presupuestos teóricos, la práctica y la planificación lingüística en América comienza por ofrecer sus frutos en los estratos más altos de las instancias normativas, esto es, en la Real Academia Española, que reconoce la identidad lingüística representada por los diferentes países americanos surgidos de la independencia decimonónica, al tiempo que aglutina los valores culturales e históricos en una fundamentación común: la unidad de la lengua, un idioma común. Quizá podamos pensar en la existencia de una norma panhispánica ideal que recoja el uso mayoritario de España y del continente americano, y de plantear su enseñanza común, dentro del respeto a las variedades de habla internas.



Sobre la planificación, Moreno Fernández (1992) anunciaba la enorme dificultad con que nos encontraríamos al enseñar la lengua española por el amplio mundo americano, con sus variantes sociales y regionales, con sus conciencias culturales, a veces, tan discrepantes y opuestas. Con todo, daba algunas pautas de validez general. En este sentido, añade, a las tres tipologías de comunidades que estableciera Einar Haugen, en 1966, en la reunión de La Haya, con su artículo “Lingüística y planificación idiomática” (Garvin y Lastra, 1974: 278 — 302), las consideraciones sobre las comunidades primarias y los objetivos más concretos que los referidos a conservar la pureza de una lengua, aumentar o restringir los recursos idiomáticos, como son los de elevar o limitar el prestigio y consideración de las variedades lingüísticas. Parte Moreno Fernández de la existencia en Hispanoamérica de comunidades bilingües con actitudes lingüísticas conflictivas por rechazo de determinadas variantes, o de comunidades con distanciamiento provocado por el desconocimiento de las normas respectivas. Es decir, considera importante la planificación de la lengua española en el Nuevo Mundo. Pasa revista a algunos de los planteamientos llevados a cabo en Perú, Chile, Venezuela, Puerto Rico, etc. Por último, como aportación teórica expone la existencia de cuatro situaciones posibles en el mundo hispánico: un habla local inserta en una norma de prestigio y una lengua; junto a otra habla local que no tiene norma de prestigio porque ha desaparecido su lengua originaria (ejemplo del Caribe hispano, con terminología de lenguas indígenas desaparecidas); un habla local junto a otra, pero ambas pertenecen a la misma norma y lengua (habla rural y urbana en Puerto Rico, con mutuas influencias, aunque resulta más común el hecho de que la primera se deja influir por rasgos de la segunda); dos hablas locales con diferentes normas prestigiosas o cultas, pero pertenecen a la misma lengua (relación entre las normas españolas y americanas en comunidades de América; el seseo sevillano y su aceptación americana en las hablas cultas sería su ejemplo); hablas locales con distintas normas de prestigio y diferentes lenguas (el caso del fronterizo brasileño-uruguayo, donde se percibe la influencia de un habla sobre otra habla, otra norma y otra lengua, con múltiples variedades lingüísticas mezcladas); en comunidades bilingües, tenemos hablas locales de dos lenguas, pero que tienen un punto de referencia normativo común (comunidades hispanas de Estados Unidos), o dos hablas de lenguas diferentes, donde sólo una tiene una norma de prestigio (coexistencia del español con una lengua indígena actual e importante, náhuatl, quechua o guaraní).

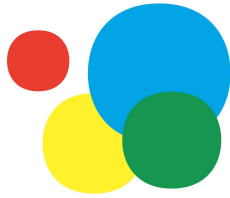
La finalidad que propone para la planificación lingüística se resume en dos objetivos inmediatos: creación de un corpus lingüístico que sirva de orientación, sin descuidar el reflejo de las variedades regionales y sociolectales, pero sin caer en condicionamientos extraños al interés que debe primar en la enseñanza, el beneficio del individuo; y el estudio del status social de cada comunidad. Considera que el conocimiento de las normas de la lengua es un derecho de todo ciudadano libre y no sólo un deber, porque lo importante de la planificación se centra en la defensa de la unidad y enriquecimiento de la lengua, en el derecho a comunicarse en cualquier situación y en el derecho a conocer el uso correcto y prestigioso de una lengua. Para ello, hace hincapié en la labor de escolarización en los medios de comunicación de masas.

Alvar (1986) recoge una serie de trabajos que se llevan a cabo sobre la planificación lingüística en América. En este sentido conviene recordar las interesantes apreciaciones y diferentes métodos de estudios que recomienda



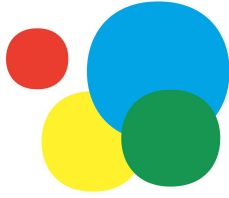
para el español de Estados Unidos, siempre convencido de la creciente pujanza, por razones de interés práctico, de la cultura y la lengua anglosajona. Nos expone la diferente situación demográfica en los lugares norteamericanos, desde los primeros asentamientos en el siglo XVI hasta las últimas emigraciones de chicanos. Pasa revista al español de California, donde el mundo hispánico ha sido transformado y la continuidad de su forma de habla ha desaparecido casi por completo. En referencia a Nuevo México los estudios de Espinosa, de principios del siglo XX, no coinciden ya con los realizados en la actualidad, según sus observaciones de campo. Perduran arcaísmos y han desaparecido otras caracterizaciones apuntadas por Espinosa. El asegura que aquí la lengua española se escapa en favor del inglés. El español de Texas tiene las mismas razones que el territorio anterior para explicar la continua desaparición del español y la intromisión del inglés. El español de Luisiana, también como en Texas, con ascendencia canaria, sí tiene la viveza real de una lengua en uso. Nunca va a escaparse por razones sociohistóricas, demográficas, etc. ¿Pero en qué forma va a existir? Es otro problema.

En *Planificaciones y manipulaciones lingüísticas en el mundo hispánico*, Alvar (1991) comentaba que en esta normalización existen dos posibles tipos de planificación: la selección de una lengua o de una variante dialectal como vehículo común de una colectividad o la legislación para la unificación de una lengua ya existente. En el primer caso se produce un desajuste que creará tensiones al obligar a prestigiar una variedad distinta a la suya a un individuo, con la consiguiente falta de función unificadora que se le supone. En el segundo caso, ocurren las mismas tensiones. Planificación es respeto a “la voluntad de todos los pueblos que la hablan. Respeto es miramiento, consideración y respeto es deseo de entendimiento” (pág. 203). En la situación de la lengua española, nos enfrentamos a dos normas: la conservadora y la innovadora. Es en este sentido en el que hay que valorar las aportaciones lexicográficas actuales. La concepción debe ir precedida de la aceptación de un vocabulario común, al tiempo integral, como el que se ha realizado para México (Lara, 1979), y diferencial o contrastivo, como el del proyecto de la Universidad de Augsburgo. Resulta curioso que en el Nuevo Mundo, donde la riqueza léxica tiene una presencia arrolladora, la existencia de diccionarios y de trabajos lexicográficos de objetivos generales sólo registren una parcela restringida y, a veces, como comenta Haensch (1997), arbitraria del vocabulario americanista. La filología hispanista alemana, en su aportación al campo de la lexicografía, lleva a cabo varios proyectos relacionados con la lengua española: el Diccionario de español medieval, que elabora la Universidad de Heidelberg, desde 1987, dirigido por Bodo Müller; y el Nuevo diccionario de americanismos, iniciado por la Universidad de Augsburgo, bajo la dirección de Gunther Haensch y de Reinhold Werner. Tampoco habría que olvidar el proyecto lexicográfico emprendido en Tokio, en 1993. Nos referimos al Proyecto Internacional: Español del Mundo, denominado asimismo VARILEX, emprendido por Hiroto Ueda y Toshihiro Takagaki. En 2012 en Moscú fue editado Gran Diccionario español-ruso: América Latina bajo la dirección de N. Fírsova y N. Mijéyeva.



BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR Manuel (1983): *La lengua como libertad y otros estudios*, Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- ALVAR Manuel (1986): «Hombre, etnia, estado». *Actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*, Madrid: Gredos.
- ALVAR Manuel (1991): *El español de las dos orillas*, Madrid: Mapfre.
- ALVAR Manuel (1996): «Los Estados Unidos», «Paraguay», *Manual de dialectología hispánica. Español de América*, Barcelona: Ariel, 90-100 y 197-208.
- COSERIU Eugenio (1973): «Sistema, norma y habla», *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid: Gredos, 11-113.
- DONNI DE MIRANDE Nélica (1992): «El español hablado en Argentina», *Historia y presente del español de América*, Valladolid.
- FONTANELLA DE WEINBERG M. Beatriz (1999): «Hacia una periodización en la evolución del español», *Actas del VIII congreso internacional de la ALFAL*, Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 198-204.
- GARVIN Paul y Yolanda LASTRA (eds.) (1974): *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: UNAM.
- GUITARTE Guillermo L. (1991): «Del español de España al español de veinte naciones: la integración de América al concepto de lengua española», *El español de América. Actas del español de América*. 3 vols., Salamanca: Universidad de Salamanca, 65-86.
- HAENSCH Günther (1997): *Los diccionarios de español en el umbral del siglo XXI*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- LARA Luis Fernando (1979): *El concepto de norma en lingüística*, México: El Colegio de México.
- LOPE BLANCH Juan M. (1986): «El concepto de prestigio y la norma lingüística del español», *Estudios de lingüística española*, México: UNAM, 17-31.
- LOPE BLANCH Juan M. (1992): «La falsa imagen del español americano», *Revista de Filología Española*, LXXII, 313-335.
- LOPE BLANCH Juan M. (1999): «La lenta propagación de la lengua española por América», *Estudios de historia de la lengua española en América y España*, Valencia: Universidad de Valencia, 89-102.
- MONTES GIRALDO José J. (1992): «Lingüística idiomática y español de América», *Revista de Filología Española*, LXXII, 337-344.
- MORENO FERNÁNDEZ Francisco (1992): «Norma y prestigio en el español de América. Apuntes para una planificación de la lengua española», *Revista de Filología Española*, LXXII, 346-360.
- RIVAROLA José Luis (1990): *La formación lingüística de Hispanoamérica*, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- RONA José Pedro (1969): «¿Qué es un americanismo?», *Simposio de México*, México, 135-148.



**LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL
DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN RUSIA**

Lilia Moiseenko

Universidad Estatal Lingüística de Moscú

RESUMEN:

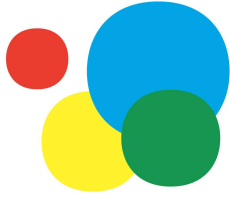
En el artículo se da la definición de dos conceptos relacionados – *globalización e internacionalización*. Entre las diferentes movibilidades entendidas como formas de la internacionalización de la educación se destaca *la movilidad estudiantil*, enfatizándose *el vector Rusia → España*, donde Rusia es un país remitente y España un país receptor. La movilidad estudiantil puede organizarse para los alumnos de nivel secundario (colegios bilingües, escuelas secundarias) y a nivel postsecundario (universidades, Postgrado). En este punto, el gran potencial lo tienen aquí *los centros regionales*. Se analizan las *dobles (dos) titulaciones* y la *formación integrada* (estancia en el extranjero) como formas más comunes de la internacionalización de la educación.

1. Desarrollo

El siglo XXI se denomina “el siglo de la educación”, dado el papel primordial de los conocimientos en la vida moderna, que dieron base a la llamada “economía del conocimiento”. Conservando la soberanía nacional en la educación y su propio modelo, adaptado para su cultura tradicional y economía, los países tratan de formar el sistema educativo mundial único de valores que será reconocido en cualquier punto del planeta y adaptado a las demandas y los desafíos del mercado internacional de la educación.

Dos conceptos que determinan el funcionamiento de los productos educativos a nivel supranacional son la *globalización* y la *internacionalización*.

- La *globalización* significa un surgimiento de la cultura mundial como una mezcla de las tradiciones nacionales e impone principalmente los modelos de la lengua y cultura del mundo anglosajón.
- Bajo la *internacionalización* en la esfera de la educación se comprende un proceso objetivo de la integración del componente internacional en la actividad educativa, científica y social de las universidades, en el cual la oferta de los servicios educativos adquiere un carácter internacional (Scherba: La concepción). La internacionalización de la educación comprende la preparación de los especialistas para la colaboración internacional, con grandes capacidades adaptivas, aptos para competir en el mercado laboral del siglo XXI, así como para abordar su futuro laboral. Estas tendencias sirvieron de base para fomentar un espacio educativo único y para promover los estándares europeos únicos que facilitan la colaboración y la movilidad académica. Se formó así el mercado internacional de la educación, donde



las universidades de diferentes países ofrecen sus productos y sus servicios a todos los estudiantes sin límites nacionales.

La internacionalización de la educación tiene las siguientes formas:

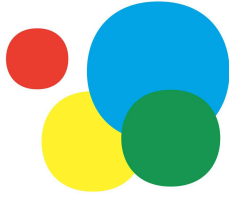
1. Movilidad estudiantil y académica (del profesorado); participación de los alumnos y profesores en el intercambio internacional de conocimientos.
2. Movilidad del producto educativo: programas de estudio transfronterizos, programas de estudio conjuntos, dobles/dos titulaciones y educación postsecundaria transfronteriza.
3. Movilidad institucional, apertura de campus o centros de aprendizaje en el extranjero y formación de alianzas internacionales educativas.
4. Estándares internacionales: certificación, convalidación y reconocimiento de diplomas, de sistema de créditos, evaluación de la calidad de la educación y su garantía (OECD).

La movilidad estudiantil es la forma más difundida de la internacionalización. Últimamente la internacionalización cambió su motivación, pasando de la cultural y educativa hacia la económica. Ahora es una estrategia de las políticas universitarias nacionales, ya que se promueve por los procesos del mercado y se convierte en un negocio. El mercado internacional de la educación está transformándose en un sector económico que se regula por el marketing de los centros educativos y una matrícula especial prevista para los alumnos extranjeros. Se estima que el volumen del mercado mundial de los servicios educativos (enseñanza superior, enseñanza escolar, cursos internacionales, escuelas de idiomas) constituirá unos 200 mil millones de dólares en 2015, y la cantidad de las personas que estudian en el extranjero será de 5 millones, teniendo los flujos más importantes de la movilidad estudiantil *el vector Asia → países anglófonos* (EE.UU., Reino Unido, Australia) (Scherba: La concepción).

Sobre *el vector de la movilidad estudiantil Rusia → España* se puede decir que España posee un clima político y cultural favorable para el alumno ruso. Entre las lenguas extranjeras que se estudian en Rusia (inglés, alemán, francés) el español se distingue “por su cara amable, amistosa y alegre, además de por su gran bagaje histórico y contemporáneo” (Santana, 2009).

A nivel escolar o universitario la movilidad está organizada institucionalmente, aunque con los costes personales del alumno.

En la práctica, los procesos de la internacionalización se hacen a través de los acuerdos institucionales que, además de la movilidad, incluyen también las tareas de armonización de los programas de estudio, sistemas de evaluación, calidad de la enseñanza, el desarrollo de las redes interuniversitarias, etc. Para la comunidad universitaria tiene mucha importancia el *rating* de la universidad de destino, así como el atractivo de sus



programas de estudio o la publicidad de su contenido, una oferta orientada al alumno ruso por los centros españoles, etc.

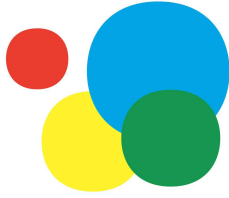
Como ha subrayado Josep María de Sagarra, el director del centro del Instituto Cervantes en Moscú, en su reciente ponencia ante el IV Congreso Internacional de Hispanistas de Rusia (18-19 de septiembre de 2013) es muy difícil reunir los datos exactos sobre la presencia del español en Rusia: “A día de hoy, el único dato cuantitativo a escala federal es el del censo de población de 2010 (publicado en noviembre de 2012 por el Servicio Federal de Estadística), según el cual el número de hablantes de español – aunque sin precisar el nivel de competencia lingüística de la población censada – sería de 152.147 hablantes. La comparación de los dos últimos censos de población (de 2002 y 2010) arroja un incremento del 36% en el número de habitantes de la Federación de Rusia con conocimientos de español”. En cuanto a número de alumnos en la enseñanza media y superior reglada está en torno a 30 – 50 mil alumnos. Josep María de Sagarra ha sugerido que se forme un Comité encargado de evaluar la presencia del español en la Federación Rusa que conlleva la diplomacia cultural y educativa.

La lengua española tiene una tendencia hacia un crecimiento en la enseñanza reglada rusa y se enseña en los centros siguientes:

- escuelas/colegios bilingües con español como primera lengua extranjera
- escuelas secundarias con español como segunda lengua extranjera
- universidades con la enseñanza de español como primera y segunda lengua extranjera

Estos tres niveles de la enseñanza tienen un gran potencial en la esfera de la internacionalización, pues se trata de un mercado prospectivo para la movilidad de exportación (de salida). A nivel escolar, están empezándose los contactos entre las escuelas rusas, las escuelas de idiomas y los centros internacionales de español en España. Muchas veces se organiza un curso de español para los períodos vacacionales (enero y junio – agosto) para los alumnos de este nivel. El *niche* está a nivel regional (en las ciudades del sur: Rostov, Piatigorsk, Volgograd; en las ciudades de Siberia: Irkutsk, Krasnoyarsk; en las ciudades del centro de país: Oriol, Kursk, Taganrog, etc.).

Rusia entra como miembro del Consorcio en los programas ERASMUS/ ERASMUS MUNDUS de la Unión Europea, pero estos programas no pueden satisfacer plenamente las necesidades de la movilidad académica. La principal forma de educación transfronteriza que practican las universidades de la región Asia-Pacífico es la adquisición de una titulación completa mediante pago, algo que no es muy común para las universidades rusas. El interés de las universidades rusas está en obtener una doble titulación (dos titulaciones) combinando la formación en dos carreras, una de una universidad rusa, y la otra de una universidad europea. Debido a las dificultades de la compatibilidad de los programas de estudio, su reconocimiento es más aceptable para Rusia con dos titulaciones que una doble titulación y más fácil hacerlo para los estudios de Postgrado (Máster, un



Doctorado conjunto) que para un grado. Los postgrados se realizan en titulaciones relacionadas con humanidades, ciencias políticas y sociales, turismo o servicios.

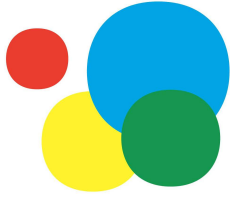
La forma más común que se practica es la llamada *formación integrada* (los llamados *stay abroad*, estancia en el extranjero), es decir, cuando un estudiante puede cursar parte de sus estudios en una universidad europea. El período más corriente para realizar las clases presenciales en una universidad europea es de 3 meses a 6 meses. La educación a distancia transfronteriza (incluido el *ciberaprendizaje*) en el caso de Rusia se realiza sólo para algunas Business Schools (IESE).

La política de las universidades rusas está en mandar a las universidades españolas no solo a los lingüistas para perfeccionar el español, sino también a los alumnos de otras carreras (derecho, económicas, empresariales, relaciones internacionales, relaciones públicas, periodismo, sociología, politología, etc.) a seguir su carrera en español en una universidad de España o para hacer un máster en España. Hay un gran interés de obtener titulaciones también en ingenierías, medicina y carreras técnicas. El *niche* también está a nivel regional.

Con este enfoque y con los esfuerzos de ambas partes, basándose en la enseñanza de español, España puede convertirse en un centro de excelencia para Rusia en el ámbito de la educación secundaria y superior.

BIBLIOGRAFÍA

- OECD “*Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*” / OECD Multilingual Summeries. – 2004. – URL: <http://bit.ly/1aATEgZ> (fecha de lectura: 3.06.2013)
- SANTANA ARRIBAS, A. “*El español en Rusia: pasado, presente y futuro // El español en el mundo*” / Anuario 2009 / Centro Virtual Cervantes. – URL: <http://bit.ly/1ftSOqx> (fecha de lectura: 3.06.2013)
- SCHERBA I. V. “*Movilidad académica de los estudiantes en el período de la internacionalización de la educación superior en Rusia: problemas y perspectivas*” (en ruso). – URL: <http://conf.vgi.volsu.ru> (fecha de lectura: 1.04.2013)
- SCHERBA I. V. “*La concepción de la política científica, científico-técnica e innovadora en el sistema de la educación de la Federación Rusa hasta el año 2015*” (en ruso). – URL: <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/do-dokumenty/r9g.htm> (fecha de lectura: 1.04.2013)



**LA ENUNCIACIÓN EN UN AMBIENTE DE PROTESTA SOCIAL. APUNTES
SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DISCURSIVO ESPAÑOL-PORTUGUÉS EN
SUDAMÉRICA**

Michele Monteiro de Souza

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

RESUMEN:

El presente trabajo forma parte de una investigación sobre los efectos de los procesos enunciativos en los géneros de masa considerados análogos en una comparación entre el español y portugués en sus variedades de Sudamérica. El trabajo consiste en una reflexión sobre el discurso en movilizaciones sociales ocurridas en Brasil y países sudamericanos. Se investigan similitudes y diferencias entre los hispanohablantes y los lusohablantes.

0. Introducción

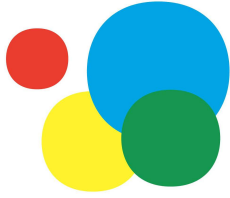
El presente estudio ofrece una reflexión acerca de los caminos de encuentro y desencuentro entre las lenguas española y portuguesa en sus variedades sudamericanas. El trabajo consiste en un análisis de los procesos enunciativos en ambos idiomas teniendo en cuenta géneros de masa, es decir, los discursos en recientes movilizaciones y protestas sociales, en las que observamos una nueva forma de expresión en lo que toca al sujeto enunciadador y a la enunciación.

En el primer apartado se expone el interés por el análisis comparativo de las dos lenguas, que se justifica por lo que Celada (2010) caracteriza como “entremeio”, o sea, el español y el portugués brasileño, desde la perspectiva de un sujeto: “se continúan, se rozan, se separan, se distinguen, atravesándose, entrelazándose en una frontera que interpretamos como (dis)continuidad” (Celada 2010, p.18).

Partiendo de ese punto, nos importa destacar el discurso en la esfera política, materia del segundo apartado, pues como dice Fiorin (2009) en su artículo sobre lengua, discurso y política, “la lengua no es un instrumento neutro de comunicación, sino que es traspasada por la política, por el poder, por los poderes”¹. Así nos resultará provechoso el análisis del discurso en ambas perspectivas, para comprender las precisiones lingüísticas, textuales y la estructuración enunciativa de las voces y grupos representados, de acuerdo con la línea de estudios de la escuela francesa de Análisis del Discurso (Pêcheux, 1997; Maingueneau, 1989).

A continuación se desarrollará el análisis de los datos, apoyado en la metodología y en un corpus. Hemos creado un corpus a partir de las manifestaciones (en los países sudamericanos donde están ocurriendo) en redes sociales

¹ Traducción nuestra, el original sigue: “a língua não é um instrumento neutro de comunicação, mas é atravessada pela política, pelo poder, pelos poderes” (FIORIN 2009).



y de fotos de movilizaciones en las calles, de las que se puede obtener material lingüístico, como breves enunciados.

Creemos que las búsquedas en ese sentido pueden producir interesantes resultados sobre la internalización del español hacia el portugués, por obtener el español un carácter de “lengua vehicular” (Celada 2002), y revelar mucho acerca de la “memoria en la lengua” de dos manifestaciones lingüísticas que sólo se separan por aspectos histórico-políticos.

1. Portugués y español, lenguas que se entrelazan

El espacio sudamericano ofrece un campo de interés para el estudio del portugués y el español, donde los efectos del proceso de colonización fijaron una identidad e identificación entre ambos lenguajes.

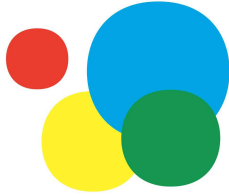
Los factores culturales se cruzan actualmente con la economía, a lo largo del tiempo se nota la importancia de conocer a los sujetos enunciadorees para identificar dónde las lenguas se encuentran y desencuentran, se continúan y se separan. Además es preciso conocer qué proporción ocupa el español, referido aquí como “lengua vehicular” debido al hecho de que se presenta en la sociedad como la lengua utilizada en los intercambios comerciales y de transmisión burocrática.

Otro concepto también interesante, inseparable del análisis comparativo, es el de “memoria en la lengua”: ambos lenguajes guardan en sí todos los hechos históricos significativos, acontecimientos sociales y procesos que cada nación ha pasado y que imprime rasgos en una lengua.

Todo contacto intenso crea lo que Celada caracteriza como “entremeio” (termino que la autora propone no traducir): “En nuestro caso, designa el hecho de que el español y el portugués brasileño, con respecto a un sujeto del discurso – errante –, se continúan, se rozan, se separan, se distinguen, atravesándose, entrelazándose en una frontera que interpretamos como (dis)continuidad” (Celada 2010, p.18).

Creemos que el camino de investigación propuesto en este trabajo, que es el de contrastar enunciados en portugués y en español escritos (sea en cualquier lugar – carteles, pared, cuerpo, etc.) producidos para realizar protestas políticas, puede solucionar parte de los cuestionamientos acerca de los encuentros y desencuentros de dichos idiomas en América del Sur. Nuestros datos nos proporcionan muchas reflexiones sobre la representación de la persona en la enunciación.

Queremos identificar si los sujetos enuncian de igual manera delante de los acontecimientos, si se identifican en este tipo de escena y cómo construyen el discurso colectivo o individual.



2. Enunciación y discurso en los estudios comparativos portugués-español

El lugar social del cual viene un discurso, el canal por donde es transmitido y el tipo de difusión que envuelve constituye los puntos centrales para analizar una actividad discursiva ligada a un género del discurso. (Mainguenu 1989).

Las investigaciones aquí realizadas tratan de un género involucrado en las prácticas sociales en la sociedad sudamericana desde hace décadas, es decir, son pequeños enunciados mediante los cuales grupos o bien sujetos se manifiestan en contra políticos, gobiernos y acciones políticas, sea en las calles o en redes sociales. Estas últimas constituyen un lugar donde los sujetos crean un nuevo espacio para protestar con quizás un efecto mayor en movilizar a las personas.

Nuestra primera intención es descartar los sindicatos tradicionales y grupos que protestan e intentar buscar enunciados más individuales, para de ahí ver como de igual manera se constituyen grupos, o sea, los discursos crean identidades colectivas aunque sus enunciadore no formen parte de asociaciones que tradicionalmente se manifiestan en contra los sistemas.

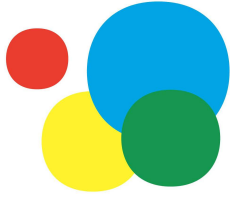
Las escenas enunciativas acaban por generar una identidad ideológica, y claramente son identificados determinados parámetros enunciativos. Además, en lo que toca al discurso, se encuentran regularidades lexicológicas seguida por el análisis de tales regularidades. En nuestro trabajo seguimos la línea tradicional del análisis del discurso francés, según Pêcheux, que también está relacionado con el campo de estudio de la enunciación. Vincular las especificidades lingüísticas y la discursividad al funcionamiento enunciativo de escenas proporciona datos acerca de determinaciones históricas e identidad social.

En el orden del discurso político notamos que el lenguaje no se separa de lo cotidiano, siempre figurará como una herramienta en las manos de la sociedad: así como en su memoria la lengua está llena de rasgos históricos, de igual manera a cada momento, a cada necesidad de la gente de expresarse, los recursos no se agotan y sirven como representación de la sociedad. “La lengua no es un instrumento neutro de comunicación, pero es traspasada por la política, por el poder, por los poderes”² (Fiorin, 2009). El discurso en la esfera política está envuelto en simbologías e ideologías, es una práctica social indisoluble de hechos pasados y presentes, así que igual que son analizados los pasados, los presentes nos invitan a analizar la lengua y la sociabilidad de cerca.

3. Movilizaciones y protestas sociales, el lenguaje como herramienta

Partimos de observaciones de datos concretos, en los cuales vemos la construcción de sujetos e identificación de intereses comunes partiendo de enunciado producidos por ellos.

² Traducción nuestra, el original sigue: “a língua não é um instrumento neutro de comunicação, mas é atravessada pela política, pelo poder, pelos poderes” (FIORIN 2009).



Nuestros enunciadores son, hasta el momento, brasileños, chilenos, paraguayos, peruanos y venezolanos. Los citados se identifican mucho cuando utilizan el discurso para dialogar en red, mostrar su opinión para protestar por lo que creen y lograr ser oídos y percibidos.

Los discursos revelan mucho acerca de sus enunciadores, de ideologías, de grupos sociales que son fuertemente defendidos con argumentos y, en la mayoría de los casos, sin ningún intento de protección.

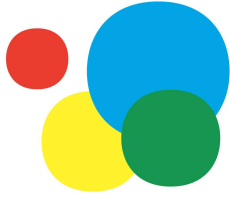
Además, los discursos que tratan de acciones en el contexto situacional de la política siempre vendrán rellenos por ideologías, intentos de representar a grupos o segmentos de la sociedad. La transmisión de estos discursos por medio de internet no representa a sujetos que se expresan separadamente, de igual manera no necesitan ser parte de sindicatos u organizaciones.

La red es, en el tiempo actual, el medio de comunicación que probablemente logra alcanzar lo que la radio, los carteles, la televisión no alcanzan a mostrar. Vemos una manera no solo de transmitir, sino de unir ideales de forma bastante cómoda: sin salir de casa se puede decir lo que se quiere, encontrar personas que comparten sus ideas e incluso crear grandes grupos y grandes manifestaciones en la red mayores que muchas manifestaciones organizadas por sindicatos en las calles.

Al transcurrir de las décadas, muchas conquistas de sudamericanos en el campo de la democracia fueron logradas con protestas y movilizaciones en calles, el rasgo característico que trae esa semejanza entre los países de esta región es que son emergidos a ordenes políticos que fallan con el pueblo, lo que constantemente provocan olas de indignación las cuales culminan en movilizaciones sociales de varios cortes. El discurso se ha configurado como una importante herramienta para las movilizaciones.

Hemos encontrado usuarios de las redes sociales que se identifican ideológicamente y se manifiestan sobre hechos, de tan grandes son olas de indignaciones, que crean páginas en la red expresando y luchando por ideologías, como bien se sabe, los enunciados en la red son producidos casi en totalidad por medio de pequeños textos en forma escrita y en esas manifestaciones muchas son las fotos e imágenes que completan los enunciados.

Recogimos todas las formas de manifestación enunciativa: textos, imágenes creadas exclusivamente para las protestas y fotos con carteles de manifestaciones no solo en red virtual, sino también en las calles, una vez que muchas de las manifestaciones que empezaron y unieron manifestantes virtualmente, culminaron en protestas en público, y portando llevan los mismos discursos realizados virtualmente.



4. El corpus

De los numerosos enunciados encontrados en red, hemos seleccionado los más interesantes para analizar, es decir, que tengan frases visibles y no muy repetitivas. Además hicimos una búsqueda por manifestaciones más recientes en cada uno de los países que nos resulto.

En totalidad, tenemos 534 ítems constituyendo el corpus que toca a Brasil, 49 en el que dice respecto a Chile, 44 imágenes en Paraguay, 173 en Perú y, por último, 78 en Venezuela. De todas esas imágenes, seleccionamos las más interesantes para presentar en este momento, pues muchas son semejantes.

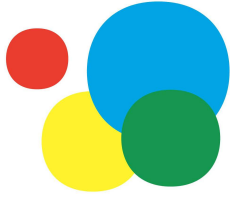
5. Observación de los datos

De cada país hemos seleccionado dos imágenes, en total nuestra amuestra en este momento contiene diez imágenes, las cuales se pueden ver en el apartado reservado a los anexos.

Las primeras muestras se refieren al corpus que nombramos como Brasil, dicen respecto a un movimiento de indignación en contra un diputado federal. Los enunciados portan mensajes asertivos, representan una afirmación en primera persona, centralizadas en el "yo" ("eu" en portugués). Esto "yo" se presenta como una persona que quiere exteriorizar su indignación, y ve en el espacio de la internet, una manera de pronunciarse, de exteriorizar su voz pues se cree como uno ciudadano que tiene el derecho de juzgar a quien le gobierna.

La imagen 1, con la frase "Sou brasileira, sou cidadã, sou mulher, sou independente e Marco Feliciano não me representa!", indica una persona que quiere decir lo que es, un sujeto que no se oculta, sino que se pronuncia creyendo que es importante su participación en este movimiento debido a lo que esta persona representa en la sociedad. Sin embargo, no solo se pronuncia pensando en la sociedad en general, en realidad la marca del sujeto siempre en primera persona del singular, centraliza muchísimo el sujeto, de acuerdo con los enunciados, podríamos pensar que cada persona se preocupa con lo que es suyo, pero si pensamos que el pronunciante de cada uno lleva al otro también a pronunciarse, vemos que la ola de indignación solo se hace porque cada sujeto individual se une a quien tiene el mismo enfado.

La imagen 2 sigue la misma línea, pero es interesante porque especifica bastante lo que cada uno de los enunciado individuales intentan hacer, en general las personas indignadas, o que siguen en una línea en contra son las minorías, y dicho enunciado dice "Independente de que minoria eu faça parte, Feliciano não me representa", aquí tenemos un sujeto que sabe que cada persona representa un grupo en la sociedad, aunque a este no le importa en qué grupo está, ya que eso son solamente formalidades, es decir, una clasificación socio-cultural, le importa que el referido político no le represente, o en general, no representa a nadie, ya que no le importa que grupo social hace parte.



Ambos terminan con una de las principales frases de todos los enunciados observados en nuestro corpus: "Feliciano não me representa", o sea, las protestas tienen en común una frase estereotipada que todos los sujetos están de acuerdo.

Las imágenes 3 y 4 tocan a Chile, donde la gente se moviliza en red virtual y en las calles. La primera el enunciador utiliza ironía para tratar al presidente del país, el enunciado se presenta igual en primera persona del singular y hace inculpación directa a la referida autoridad pública acusándolo de mentiroso.

La imagen 4 sigue con el enunciador centralizado, reivindicando derechos básicos de un ciudadano, que es por educación. También hace ironía, pero en esa sin el mismo nivel de agresividad, debido quizás que el enunciador se tenga ocultado en forma de niño. Es común en esos actuales movimientos personas que enuncian por medio niños, animales, peluches, lo que aparentan es que no importa edad para luchar por lo que es necesario en un país, además todo y todos tienen que protestar.

Lo que toca a Paraguay, los discursos singuen llenos de ironía, acusaciones y creatividad, en la imagen 5, el cartel crea neologismos, la palabra "parlachorros", también una misma reivindicación frecuente en el corpus de Brasil: "no nos representan". Esa reivindicación en el corpus Paraguay se hace con el uso de la primera persona del plural "nos", pero en Brasil suele venir en primera persona del singular, lo que indica una probable tendencia al discurso más colectivo en del enunciador paraguayo.

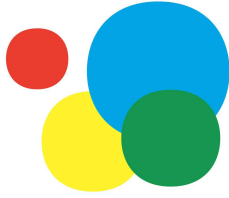
En la imagen 6 continúa la tendencia del discurso que acusa directamente, incluso con una unidad léxica central que provoca las indignaciones: "basta" es lo mensaje que reporta los discursos de todos los países que hemos observado.

En el corpus Perú (imágenes 7 y 8), hay una fuerte tendencia de los sujetos a ocultarse, el enunciador difícilmente aparece en primera persona, lo más frecuente es correr imágenes con un mensaje listo y con acusaciones menos directas, de igual llenos de ironía y recursos de imágenes, uso de personajes de televisión o figuras públicas (cantantes, deportistas etc.) para pasar el mensaje.

En Venezuela, por lo que se ve en las imágenes 9 y 10, el enunciador es bastante directo, ese es lo que más se ha acercado al discurso que se hace en Brasil, diciendo directamente "No" seguido de la reivindicación, acusando y con sujetos que quiere enseñarse pues cree que en una democracia el sujeto no se oculta, argumenta, y el argumento más concreto es lo propio sujeto.

6. Primeras conclusiones

Lo que hasta aquí hemos mostrado es un largo trabajo que todavía necesita muchos análisis y reflexiones, pues tenemos numerosos datos interesantes, a partir de los cuales podremos andar por varios caminos.



En este momento nos fijamos en la persona del discurso, un sujeto centralizador y que busca ser oído por ser un ciudadano con derechos y que es importante lo que piensa.

Este trabajo seguirá siendo realizado, buscando datos en más países y cuidando para abordar todas las superficialidades y traer conclusiones y reflexiones sobre el contacto entre las lenguas lusa e hispana en el continente americano.

BIBLIOGRAFÍA

CELADA, M. T. “Entremeio español / portugués - errar, deseo, devenir”. Caracol, v. 1, p. 110-150, 2010.

Disponible en <http://bit.ly/1fEAKAb> acceso el 21 de marzo del 2013.

CELADA, M. T. “O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira”. Campinas, SP: 2002.

FANJUL, A.P. “Loucura, realidade e deslocamento em cenografias pioneiras do rock”. En: *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas*. Sara Rojo ET. AL. (org.). Belo Horizonte: UFMG, 2009, pág. 2239-47. <http://bit.ly/1bQ2tCT> acceso el 21 de marzo del 2013.

FIORIN, José Luiz. “Língua, discurso e política”. Alea, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, Junio 2009 . Disponible en <http://bit.ly/18yGXEl> acceso el 10 Mar. 2013.

GADET, F., y HAK, T. (orgs.): *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

KERBRAT ORECCHIONI, C. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Ed. Hachette, 1986.

MAINGUENAU, D. *Introducción a los métodos de análisis del discurso: problemas y perspectivas*. Buenos Aires : Hachette, 1989.

Fuente de las imágenes

<https://www.facebook.com/groups/358567274244953/photos/> Acceso en 23/04/13

[https://www.facebook.com/pages/Fraude-Electoral-en-Venezuela-14-de-Abril-de-](https://www.facebook.com/pages/Fraude-Electoral-en-Venezuela-14-de-Abril-de-2013/511923558845522?id=511923558845522&sk=photos_stream)

[2013/511923558845522?id=511923558845522&sk=photos_stream](https://www.facebook.com/pages/Fraude-Electoral-en-Venezuela-14-de-Abril-de-2013/511923558845522?id=511923558845522&sk=photos_stream) Acceso en 23/04/13

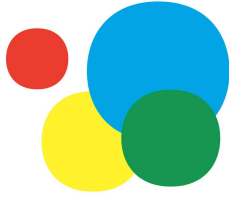
https://www.facebook.com/FRAUDEELECTORALCAPRILESESNUESTROPRESIDENTE/photos_stream
Acceso en 23/04/13

[http://radiotv nuevoparaguay.com/triunfo-la-lucha-ejercida-por-docentes#!lightbox\[blog-post\]/0/](http://radiotv nuevoparaguay.com/triunfo-la-lucha-ejercida-por-docentes#!lightbox[blog-post]/0/) Acceso en 22/04/2013

<http://www.emol.com/noticias/internacional/2012/05/25/542413/miles-de-paraguayos-participan-en-protesta-contradipuchorros-parlamentarios.html> Acceso en 22/04/2013

<http://www.tiempodeshow.com/v1/?p=4209> Acceso en 22/04/2013

<https://www.facebook.com/pages/Fora-Feliciano/449542158454885?fref=ts> Acceso en 12/04/2013



Apéndice



Imagen 1

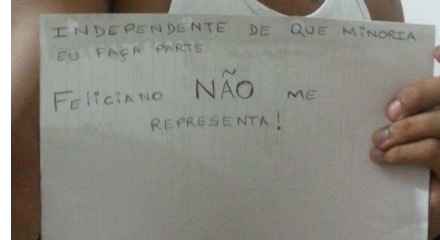


Imagen 2



Imagen 3

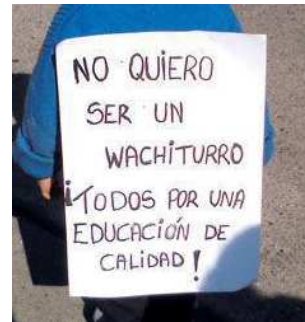


Imagen 4



Imagen 5



Imagen 6



Imagen 7



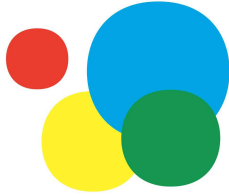
Imagen 8



Imagen 9



Imagen 10



PRÁCTICA CONTEXTUALIZADA PARA USUARIOS INDEPENDIENTES DE ELE

Ruth Pappenheim Murcia

Universidad de Viena

Asociación Austriaca de Profesores de Español – FIAPE

RESUMEN:

El concepto de *usuario independiente* de una lengua, el cual ha sido determinado para el nivel B del Marco Común de Referencia Europeo, no ha sido delimitado suficientemente hasta ahora. Partiendo de una consideración de los pasos pedagógicos necesarios para el aprendizaje de una lengua, se define aquí el concepto de uso independiente. Una serie de ejemplos prácticos ilustran alternativas para el desarrollo integral de destrezas lingüísticas y comunicativas a partir de un diseño curricular basado en la simulación de discursos situacionales en forma contextualizada. Se demuestra la forma como se puede fomentar la expresión libre en la lengua meta y se argumenta que la competencia de *usuario independiente* no ha de limitarse a una fase intermedia sino que puede y debe desarrollarse desde un comienzo en una enseñanza orientada hacia el aprendizaje a lo largo de la vida.

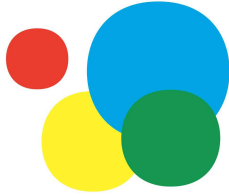
1. ¿Qué es un uso independiente de una lengua extranjera?

Empezamos planteándonos las preguntas más obvias con respecto al término de usuario independiente: ¿Qué es un *usuario* de una lengua? y ¿en qué consiste un uso *independiente* de una lengua?

La respuesta a nuestro primer interrogante se desprende claramente del enfoque sociolingüístico del Marco: el usuario de una lengua visto como un ser social que utiliza la lengua para desempeñarse en diversos roles sociales, tales como el rol de vendedor o comprador, de recepcionista o cliente, de amigo y amiga, etc., de acuerdo con distintos entornos sociales: en la familia, en la calle, en una institución, etc., y haciendo uso de diversos canales de comunicación: en la comunicación cara a cara o virtual, en forma oral o escrita, etc. (Instituto Cervantes, 2002). Por tanto, en un momento dado el usuario de la lengua pone en práctica sus competencias lingüísticas, discursivas y comunicativas de acuerdo con propósitos comunicativos conscientes o inconscientes que se desprenden tanto de sus intenciones comunicativas como de la influencia de su entorno.

En síntesis, el Marco, basado en los avances de la sociolingüística, la pragmática y el análisis del discurso, plantea parámetros para la adquisición de las lenguas y sus implicaciones didácticas. Estas últimas se definen del siguiente modo:

Una vez establecidas estas metas fundamentales, el Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes. Esto supone dar respuesta a preguntas como las siguientes:



- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
- ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
- ¿Qué les hace querer aprender?
- ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)? (CVC, 2001:XXII)

Por ende, en la enseñanza de las lenguas, tanto el desarrollo curricular como el diseño de estrategias y contenidos deben realizarse desde una perspectiva pragmática, en la cual se integren elementos lingüísticos para el desempeño de funciones comunicativas.

Antes de seguir elaborando esta aproximación metodológica, nos parece necesario referiremos brevemente a tres pasos generales que consideramos esenciales en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras a cualquier nivel, para posteriormente desarrollarlos en referencia específica al logro de un *desempeño independiente* de la lengua.

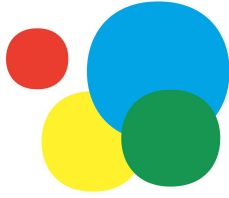
Dichos pasos son: 1) *analizar* para comprender un aspecto de la lengua y/o de su uso, 2) realizar ejercicios de *afianzamiento* de lo comprendido para mecanizar su uso, y 3) *apropiarse* de dichos conocimientos a través de una práctica significativa en la cual el aprendiz hace uso de sus conocimientos de la lengua para la expresión de sus intereses comunicativos dentro de un entorno social específico.

Ello se puede equiparar al proceso de formación en la música y en el deporte. Así como un pianista o un violinista, un esquiador o un escalador debe adquirir ciertas estrategias de manejo de su instrumento o sus implementos deportivos para un desempeño óptimo en terreno real, el aprendiz de una lengua extranjera requiere de un entrenamiento sistemático para llegar a manejar los recursos lingüísticos apropiados para comunicarse eficazmente en distintos entornos sociales.

2. El diseño curricular, punto de partida para una práctica independiente

El enfoque sociolingüístico del Marco exige un diseño curricular a partir de la delimitación de contextos de situación en los cuales se realizan típicamente ciertas funciones comunicativas que requieren ciertas herramientas lingüísticas. De ahí que la selección de los elementos fonológicos, semánticos, gramaticales y discursivos de una unidad didáctica deba corresponder a las exigencias que se desprenden de contextos, de roles sociales y de funciones comunicativas.

Con demasiada frecuencia los cursos de idiomas fracasan por esta falta de contextualización, de manera que la práctica de la lengua pierde sentido. El aprendizaje sólo llega a la etapa de *afianzamiento*, sin permitir una práctica hacia la etapa de *apropiación*; es decir, no se fomenta el uso libre e independiente de la lengua. La práctica no se puede limitar a ejercicios de memorización, completar frases aisladas, apareamiento y demás ejercicios donde el alumno se encuentra *controlado* en su producción lingüística. Es necesario fomentar un



mayor desarrollo en la etapa de apropiación, proporcionando una “libertad guiada” para el uso de la lengua dentro de una diversidad de entornos sociales en función de la expresión de lo propio: experiencias, opiniones, sentimientos, actitudes, intenciones, etc. Tal como un escalador se entrena para tomar decisiones y para aplicar las estrategias adecuadas y actuar hacia el logro de una meta, el entrenamiento en una lengua extranjera debe perseguir el logro de un desempeño en situaciones reales de relevancia social y cultural para el estudiante.

Con referencia al *usuario independiente*, el Marco proporciona una metáfora en este sentido que nos aclara el porqué de la consideración de este término para un nivel intermedio: “...habiendo progresado lenta pero constantemente por la meseta intermedia, el alumno ve que ha llegado a alguna parte, que las cosas parecen distintas, que adquiere una perspectiva, que puede mirar alrededor de una forma nueva.” Pero ¿en qué consiste concretamente esta nueva perspectiva, esta forma nueva de mirar hacia su alrededor? El Marco luego especifica que esta nueva forma de ver las cosas “desde una meseta intermedia” implica haber obtenido una visión de la utilidad de aspectos de la lengua adquiridos para desempeñarse comunicativamente. Pues en un estadio intermedio se han adquirido ya los recursos lingüísticos que amplían el espectro de posibilidades para la libre expresión en la lengua extranjera.

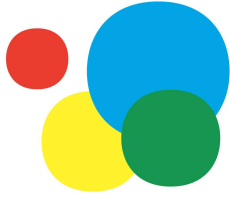
2.1 Desarrollo curricular a partir de descriptores

Los descriptores que el Marco determina para el nivel intermedio apuntan hacia competencias argumentativas y discursivas íntimamente asociadas con procesos mentales, sociales y comunicativos de cierta complejidad, a saber:

1. “*Sabe cómo construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista concreto*”;
2. “*Explica un problema e interactúa en una discusión, haciendo concesiones, especulando sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas*”
3. “*Toma parte activa en debates informales dentro de contextos habituales comentando, aclarando su punto de vista, evaluando las alternativas propuestas y planteando y contestando hipótesis.*”
4. “*Se desenvuelve con soltura en un discurso de carácter social; por ejemplo: conversa con naturalidad, fluidez y eficacia.*”

Las herramientas lingüísticas necesarias para el logro de estas destrezas se desprenden en parte de los descriptores. A manera de ilustración observemos ahora las implicaciones lingüísticas para los primeros dos descriptores. En el primer caso es evidente que el *usuario independiente* sabe usar nexos y marcadores discursivos necesarios para plantear puntos de vista y para conectar ideas en una forma lógica. Se trata de un dominio discursivo necesario para representar una lógica argumentativa en unidades sintácticas complejas.

El segundo descriptor contiene una referencia directa a las oraciones subordinadas adverbiales para el desarrollo discursivo alrededor de un problema: la expresión de causa, consecuencia y probabilidad, así como también el uso de oraciones concesivas, por ejemplo para interactuar en la contemplación de ventajas y desventajas de



distintas vías de solución al problema. Igualmente deben enseñarse expresiones directas e indirectas de punto de vista (por ej. en español los verbos de percepción física y mental (*ver, creer, parecer*) y expresiones tales como *sí, claro* o *en absoluto* utilizadas para reaccionar en la conversación.

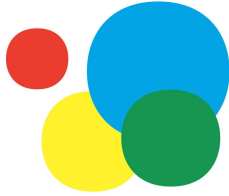
En ambos casos el uso apropiado de tiempos verbales y de aspectos modales (en el caso del español el uso del subjuntivo y del indicativo en las cláusulas principales y subordinadas, entre otros) constituye un contenido indispensable para el logro de las metas comunicativas. El léxico que debe ser incluido dependerá obviamente de la naturaleza del tema y/o el problema a tratar. Además, el grado de complejidad lingüística dependerá del grado de complejidad del tema y de la situación social en que se enmarca la interacción.

Esta última consideración nos lleva a cuestionar el término de *usuario independiente* como delimitador de un nivel intermedio en el aprendizaje de un idioma. Pues en la vida real no se necesita llegar a una “meseta intermedia” para expresar puntos de vista personales o plantear problemas. De hecho, desde muy temprana edad el niño puede participar en conversaciones sencillas realizando estas funciones comunicativas aun con construcciones tan sencillas como “No puedo abrir la caja” (planteamiento de un problema), o “No quiero que te vayas. Es que quiero jugar contigo” (razón). Nuestro planteamiento es, más bien, que la distinción de niveles en el aprendizaje de las lenguas está íntimamente relacionada con la distinción de niveles de complejidad social y argumentativa de las prácticas sociales. En los casos anteriores podemos notar que es el grado de complejidad de la práctica discursiva con la que se realice una función comunicativa lo que en gran medida determina el nivel de dificultad en el aprendizaje.

2.2 Enfoque etnográfico al diseño curricular

Siendo así las cosas, ¿Cómo se puede incentivar el uso independiente de la lengua extranjera? Según lo planteado hasta ahora, la clave está en el diseño de unidades didácticas macro y micro partiendo de una delimitación de situaciones comunicativas, lo cual determinará qué funciones comunicativas y competencias discursivas y lingüísticas son pertinentes para el desarrollo de la unidad. De esta manera se proporcionarán espacios en los que, tras las etapas de comprensión y afianzamiento, se estimulará la expresión propia. En el marco de este enfoque, la función del profesor no se limita a proporcionar los contenidos y los métodos de un curso. También servirá como facilitador de eventos comunicativos con recursos lingüísticos adecuados. Además el docente incentivará la exploración autónoma de fuentes de información y de estrategias de auto-reflexión y de exploración propia hacia el dominio de la lengua. Fomentará procesos de aprendizaje que no dependan necesariamente de él, forjando así estudiantes autónomos y creativos. Pues es la autonomía y la creatividad lo que en últimas caracteriza a un usuario independiente.

A fin de esclarecer los parámetros aquí establecidos procederemos ahora a ilustrarlos con ejemplos concretos. Nos referiremos al diseño curricular en función de un descriptor y luego ilustraremos una serie de aspectos lingüísticos y comunicativos tomados de la experiencia docente en ELE.



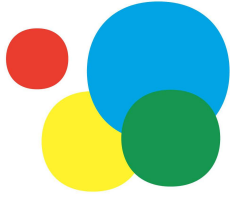
Consideremos los diversos rumbos que podría tomar un diseño curricular para diferentes niveles de lengua hacia el logro de competencias pertinentes para el siguiente descriptor de lo que “pueden hacer” los estudiantes de ELE: “Puede servir de guía a los visitantes y ofrecer una descripción detallada de un lugar.”(ALTE, 2002)

Una situación realista para lograr esta meta sería ubicar imaginariamente a los estudiantes como guías para visitantes en su lugar de residencia. Al transportar este descriptor a posibles interacciones reales en contextos posibles, surgen varias preguntas etnográficas sobre un posible comportamiento interactivo y cultural de los miembros de un grupo social (Duranti, 2000) que servirían de directrices para definir las tareas concretas dentro del contexto real de los estudiantes:

- ¿Dónde se realiza el evento?
- ¿Quiénes? ¿Qué roles sociales desempeñan los participantes?
- ¿Con qué fin? ¿Qué metas comunicativas se desprenden de la situación y cómo deben participar los interlocutores para lograrlas?

De las respuestas a estos interrogantes se derivan los distintos contextos situacionales en los que se puede materializar el descriptor. Así, podemos pensar en una variedad de *lugares* en los cuales los aprendices se desempeñarán hipotéticamente en su rol como “guía de turismo”: dicho desempeño variará considerablemente si se trata de una situación en el ámbito de una ciudad, en la cual se visitarán sitios de interés histórico y cultural o en el ámbito de una región montañosa visitada para la práctica de un deporte como el senderismo, el esquí o el montañismo. Muy distinta sería la situación si se tratara de una región costera visitada con fines de relajamiento en la playa o para la práctica de un deporte acuático. Todas estas situaciones difieren a su vez de un intercambio con visitantes cuyo propósito es asistir a un congreso u otro evento de interés profesional. Consecuentemente, al diseñar la unidad didáctica, son los factores del entorno los que determinarán no solo los elementos lingüísticos pertinentes para el desarrollo de las destrezas necesarias, sino también el grado de complejidad de la interacción, y por ende el nivel académico: no es lo mismo impartir información en un punto de información turística que realizar toda una guía en el centro histórico de una ciudad, por ejemplo. Del mismo modo, al definir quiénes interactúan se determinará en gran medida los contenidos, como por ejemplo las fórmulas de cortesía que debe manejar el guía y los contenidos específicos y el léxico correspondiente según los intereses de los participantes. También el propósito que motiva al visitante determinará las actividades que realizará y por ende los temas y los tipos de interacción con su guía.

Para la fase de apropiación, una forma de ejecutar estas interacciones posibles en la vida real en el curso de idioma es la simulación de eventos reales. Se puede involucrar a los participantes en la creación de diálogos en grupos pequeños y su posterior dramatización en clase. También por medio de actividades tales como la escritura de correos electrónicos o la redacción de textos para folletos, páginas web, etc. se logrará contextualizar la expresión escrita.



Ante la imposibilidad de ilustrar esta aproximación más amplia y detalladamente en este breve espacio, nos limitamos a plantear el principio general de fomentar lo que podríamos denominar una “expresión libre orientada”: es a partir de descriptores de lo que el aprendiz ha de saber hacer en un contexto dado y proporcionando los recursos necesarios para ejecutar las acciones, que el alumno logrará la libre expresión dentro de sus capacidades y posibilidades.

3. Actividades para la práctica independiente de la lengua meta

En un diseño curricular contextualizado resultan innumerables las formas como la práctica comunicativa se puede llevar a cabo. La gama de posibilidades de práctica creativa de la lengua es en efecto mucho más amplia de lo que por lo general se acostumbra. Veamos unos pocos ejemplos tomados de la práctica docente de ELE:

3.1 De la lengua a la comunicación

Aun en cursos enfocados básicamente hacia el desarrollo de competencias lingüísticas es posible incorporar una práctica comunicativa con las directrices pedagógicas expuestas anteriormente, como se puede ver en los siguientes ejemplos tomados de la práctica en la enseñanza de ELE:

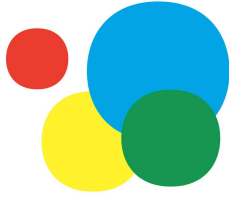
3.1.1 Redacción de una anécdota o un cuento inventado

Tras la práctica de léxico relacionado con objetos del hogar, se asignó la creación de una redacción con dicho léxico. Se trataba de escribir una anécdota o una creación fantástica en la cual los aparatos domésticos y los implementos electrónicos comunes en la vida diaria tuvieran un papel preponderante. Veamos el siguiente aparte tomado del relato de una estudiante sobre el transcurso de su vida en casa y su costumbre de dejar el estudio para más tarde: “Si tengo que estudiar siempre me pasa lo mismo. Primero me cocino algo y hago mis tareas domésticas, después me busco todos los utensilios y cuando empiezo a estudiar es demasiado tarde para concentrarse”.

Evidentemente, en este aparte – y en general en toda la narración - la estudiante logró plasmar sobre el papel una vivencia muy propia de su vida estudiantil. Pero además, en el texto ella hace uso de la lengua para expresar su emotividad: “En mi desespero empiezo a pensar qué he hecho toda la noche” y además incluye un comentario con sentido del humor: “Pero hay una cosa positiva... mi piso siempre está limpio después de un examen.”

3.1.2 Práctica del subjuntivo y el indicativo en oraciones subordinadas

Tras la lectura de una noticia sobre el récord mundial de caída libre batido por un austriaco, y con ayuda de una lista de expresiones de opinión con verbos de percepción física y mental, los estudiantes intercambian en grupos pequeños sus propias convicciones al respecto.



3.1.3 De la comprensión auditiva y lectora a la producción oral y escrita

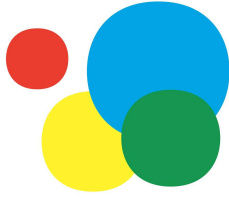
Ya es una práctica generalizada y tradicional el partir, como en el caso anterior, de un texto o de un input visual (fotos, tiras cómicas, dibujos, gráficos, cuadros artísticos, etc.), audiovisual (cortometrajes, documentales, películas, noticieros televisivos, etc.) para reproducir información y además expresar las opiniones propias al respecto. La expresión libre se puede incentivar aún más derivando nuevas manifestaciones discursivas relacionadas a partir del input (audio)visual o textual. Por ejemplo, tras leer y comentar una noticia como la mencionada anteriormente, se puede asignar la producción de un texto sobre las ventajas y desventajas de competencias internacionales, haciendo uso apropiado de oraciones subordinadas de condición, finalidad, causa, concesión, etc.

Los videos, son una fuente inagotable para una práctica interactiva autónoma y creativa. Así por ejemplo, una vez que se hayan analizado diálogos breves en un video, a partir de una lista de expresiones tomadas del mismo, los estudiantes pueden generar sus propios guiones para luego plasmar su propia versión de la historia y/o crear nuevas dramatizaciones. En un nivel B2, también se puede fomentar la expresión propia en forma guiada haciendo uso consciente de un aspecto gramatical, por ejemplo relatando la trama de la historia en estilo indirecto. Además, la comprensión lectora y auditiva son inherentes al quehacer diario de la academia, por lo cual resulta natural incorporarla como input para la creación textual en la lengua extranjera. Así, por ejemplo, una actividad netamente académica como un meta-análisis del uso de los tiempos del pasado en una narración puede servir de base para poner en práctica el conocimiento adquirido en una tarea de producción creativa. O se puede extraer de un texto o un input (audio)visual un léxico temático y luego aplicarlo en una creación textual diferente.

Otra situación real en la vida estudiantil es el intercambio de información, cosa que se puede realizar en clase de lengua a través de ejercicios de intercambio de información. Se asigna por parejas la lectura de dos textos. Cada integrante lee un texto distinto y luego los dos intercambian información sobre leído. La libre expresión se incentiva aun más si los estudiantes además intercambian sus propios puntos de vista sobre lo leído.

4. El uso independiente de una lengua como aprendizaje a lo largo de la vida

Si bien es cierto que llegar a ser usuario independiente de una lengua extranjera implica un cierto grado de madurez, que en términos del Marco se plantea como haber llegado “a una meseta intermedia”, la experiencia demuestra que no es necesario esperar hasta alcanzar un nivel B para lograr dicha meta. En efecto, así como un deportista principiante puede hacer uso de sus conocimientos básicos para tomar sus propias decisiones en la ejecución de prácticas sencillas, el aprendiz de una lengua puede aun en una fase inicial dar sus primeros pasos para intercambiar información relevante y para expresar sus vivencias y puntos de vista. No es necesario llegar a dominar las complejidades de formación de oraciones subordinadas para expresarnos libremente. De hecho, podemos expresar nuestros sentimientos, preferencias y opiniones aun con recursos lingüísticos más sencillos. Tampoco necesitamos esperar hasta alcanzar un nivel intermedio para hacer uso autónomo de diccionarios,



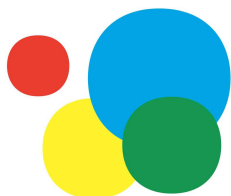
glosarios o manuales de gramática y léxico y de otros recursos tales como fuentes en el internet o posibilidades de actividades tándem. Por el contrario, consideramos de suma importancia fomentar desde un principio el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. En la práctica se ha demostrado la gran utilidad que en este sentido tiene la realización de diarios periódicos acerca de prácticas auditivas en casa, basada en una selección propia de materiales y de formas de utilizarlos. A través de esta actividad se fomenta además la auto-reflexión sobre dificultades y logros en los procesos de aprendizaje, lo cual a su vez incentiva el aprendizaje autónomo más allá de los alcances de un curso.

Nuestra posición es, por lo tanto, que generar usuarios independientes ha de ser una meta en todos los niveles de competencia de una lengua extranjera. Es a través de pequeños logros en la comunicación y la interacción real con ayuda de la apropiación de recursos de la lengua meta que se logrará una mayor consolidación y la consecuente motivación para seguir adelante en su aprendizaje.

Si consideramos, por lo tanto, que hemos de forjar usuarios independientes aun de recursos lingüísticos restringidos desde los comienzos de la adquisición de la lengua, ¿cómo podemos establecer entonces la diferencia entre los distintos niveles de adquisición de la misma? Si tomamos los descriptores como punto de partida para el desarrollo curricular y de las distintas maneras en que éstos se pueden materializar de acuerdo con factores contextuales y niveles de complejidad interactiva, podemos concluir que son los grados de complejidad en las prácticas sociales los determinan en gran medida los niveles de complejidad lingüística. Y es a medida que se involucra al aprendiz en distintos procesos sociales más o menos complejos que se desarrollará eficazmente la competencia lingüística. De esta manera es más factible generar usuarios autónomos, creativos, dispuestos a ampliar sus competencias más allá de los alcances de un curso y a aproximarse a sus gentes y sus culturas.

BIBLIOGRAFÍA

- DURANTI, A. (2000) *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press (Versión española de *Linguistic Anthropology*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.)
- INSTITUTO CERVANTES (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- INSTITUTO CERVANTES (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Anejo D. Las especificaciones de capacidad lingüística de ALTE. <http://bit.ly/1chWMui>
- PAPPENHAIM, R. (2006) *Social and Cultural Awareness as Overruling Goals in FL Course Design*. En *Coherence of principles, cohesion of competences: exploring theories and designing materials for teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages.



CÓMO CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA EDUCACION ESTETICA EN LA CLASE DE E/LE. UTILIZACION DE LA PINTURA HISPANICA COMO SOPORTE PEDAGOGICO

Sophie Pelissier-Chaze

Université de Picardie Jules Verne, IUFM d'Amiens, Francia

Asociación Francesa para la Difusión del Español - FIAPE

RESUMEN:

Este artículo se centra en la utilización de la pintura hispánica como soporte pedagógico en la clase de E/LE y la presentación de una selección de materiales didácticos. En Francia, se advierte un interés natural por el Español a la hora de elegir una segunda lengua viva y los alumnos de Enseñanza Secundaria que estudian la lengua de Cervantes son numerosos. Ahora bien, los documentos pictóricos constituyen estímulos visuales y emocionales que ayudan a tomar la palabra en Español y suelen marcar de forma duradera a los alumnos. A partir de una pintura, el profesor puede realizar diversas actividades lingüísticas con varios niveles de dificultad y contribuir al desarrollo de la educación estética bajo una perspectiva interdisciplinar.

“Convenimos en que las pinturas, como las personas, son hijas de su tiempo. Pero no están mudas. Nos hablan. A veces, en susurros. Otras, a gritos.” P. García Martín (S. Pelissier, 2010: 6)

I

Vivimos en la civilización de la imagen y aprender a leer una obra de arte permite formar el gusto, la sensibilidad y el espíritu crítico del alumnado. Ahora bien, las pinturas son iconos parlantes que podemos utilizar como soportes pedagógicos para la comunicación oral y escrita en la clase de E/LE. Además, los símbolos icónicos resultan de gran utilidad para conocer la cultura de las naciones en las que se habla la lengua española. Así que contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales, según las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de los idiomas*. Pues bien, ¿cómo puede contribuir el profesor/ la profesora de E/LE al desarrollo de la educación estética en el aula, dando a conocer al alumnado objetos ajenos a lo propiamente lingüístico? A este respecto, ¿qué papel desempeñan los manuales de aprendizaje de E/LE publicados en Francia hoy día? En esta comunicación, procuramos presentar unos cuantos materiales didácticos y estrategias que usa el profesor de Enseñanza Secundaria para estudiar una pintura en las clases de aprendizaje de E/LE. “El arte expresa y comunica mensajes de diferentes niveles de complejidad, que pueden ser comprendidos y que, desde ahí, abren camino al conocimiento de las emociones.” (Roser Calaf Masachs, 2003: 25)

Apoyándonos en creaciones pictóricas que llamen el interés del alumnado, podemos ayudar a una mayor interacción en clase. Se suele decir que una imagen vale más que mil palabras. Pero afirmamos ante todo que una

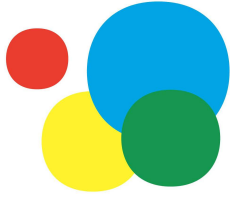


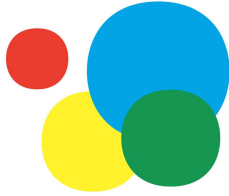
imagen habla e incita a expresar sensaciones, emociones, sentimientos. En el aula, advertimos que la pintura como soporte pedagógico constituye un estímulo visual y emocional fuerte. Los alumnos se muestran muy receptivos ante el *Guernica*, *Las Meninas* o un autorretrato de Frida Kahlo. Expresan sus reacciones formulando enunciados lingüísticos en E/LE de manera muy espontánea. Sea cual sea el nivel de los estudiantes, se manifiesta una gran curiosidad y surgen las palabras. Tienen ganas de expresar su opinión aunque necesiten cierta ayuda y tengan determinadas limitaciones. Hacen preguntas, argumentan, describen y tratan de interpretar el mensaje que transmite Goya, Sorolla o Dalí. Sólo cuando el estudiante ha dejado de tomar la palabra, el docente corrige las faltas y los contrasentidos porque no quiere inhibir la autoexpresión ni el intercambio de ideas. El profesor debe dar rienda suelta a la libre expresión de los alumnos ante un objeto pictórico que es polisémico. Por consecuencia, comprendemos mejor por qué muchos estudiantes evocan el estudio de una pintura hispánica cuando les pedimos que cuenten un recuerdo de las clases de E/LE en el instituto.

Pues bien, las actividades pedagógicas que se plantean en torno a una temática de carácter artístico suelen marcar de forma duradera la sensibilidad y la imaginación de los alumnos. Una pintura puede recordarles un momento agradable del pasado; puede suscitar contento, risa, dulzura, temor, angustia, rebelión, etc. Contemplar una composición pictórica y practicar la descodificación visual en el aula de E/LE son acciones motivadoras que acercan a la realidad cultural hispánica y refuerzan las competencias lingüísticas. Y si más tarde el docente organiza un viaje escolar a España para descubrir pinturas in situ en el Museo de Arte Contemporáneo Reina Sofía o en el Museo del Prado, los alumnos podrán contextualizar el aprendizaje, profundizar en los conocimientos socioculturales y abrirse un poco más al mundo. En la clase de E/LE, el estudio de una obra de arte es un ingrediente más para dar a conocer el patrimonio hispánico generando una implicación afectiva y cognitiva en los estudiantes. Cabe añadir que un alumno se identifica con cierto orgullo como hispanista cuando puede volver a utilizar lo que ha aprendido en la clase de E/LE dentro de otro campo del conocimiento como las Artes plásticas, la Historia o la Literatura. La motivación para el aprendizaje del idioma es más fuerte cuando se da cuenta de que la delimitación entre disciplinas no es tan grande. Como botón de muestra, el estudio del cuadro mironiano *Tierra labrada* permite saber más sobre el universo poético de un artista español y empezar a entender qué es el surrealismo; esto va a facilitar la transferencia del aprendizaje adquirido en la secuencia dedicada a Joan Miró en lengua extranjera a otro marco disciplinar como la clase de Literatura.

Los alumnos tienen que aprender los códigos estéticos que les permitirán comprender y apreciar las pinturas. De ahí que – como lo afirma Pedro García Martín - deban “tener oídos para escucharlas, ojos para verlas, gusto para paladearlas, olfato para olerlas y tacto para acariciarlas con la mirada.” (S. Pelissier, 2010: 6)

II

Los profesores tienen que dotar la mirada de los alumnos de un pensamiento visual. En este mundo en el que nos dejamos manipular por las imágenes que proliferan en la vida cotidiana, uno de los objetivos de los

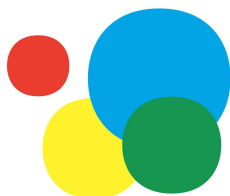


profesores es enseñar a mirar, para que el alumnado sepa leer las imágenes, para que las vea con una mirada activa. Para que conozca y reconozca las obras del arte hispánico, en lo tocante a nuestra ponencia.

En 2010/2011, 2 209 409 alumnos de Enseñanza Secundaria eligieron el español como segunda lengua viva en Francia, o sea un 68 % del total de estudiantes (Tano, 2013). Pues bien, el número de adolescentes que estudian el español en los institutos franceses es muy importante. Así que la lengua y la cultura hispánicas suscitan un auténtico interés en los jóvenes. A este respecto, ¿Qué pinturas están reproducidas con mayor frecuencia en los manuales destinados a estudiantes franceses de español? ¿Qué actividades se diseñan a partir de estos documentos icónicos? ¿Cuáles son sus funciones?

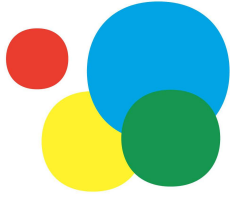
En los manuales franceses de E/LE, es notable el porcentaje de reproducciones a todo color de pinturas hispánicas, documentos icónico-verbales y dossieres dedicados a la historia del arte y a la pintura en especial. Sin embargo, este porcentaje es muy inferior al de las fotografías documentales, publicitarias o meramente ilustrativas y a las viñetas de humor gráfico y cómic. Además, cabe precisar que las pinturas desempeñan distintas funciones: introducen la temática de una unidad, ilustran textos escritos, se utilizan como soportes de actividades variadas como ejercicios de reconocimiento o repaso léxico, etc. Y ante todo, pueden ser objetos de estudio de pleno derecho.

El recuadro siguiente se propone presentar los contenidos artísticos relativos a la pintura en una selección de tres manuales recientes de E/LE, que tienen amplia difusión en Francia. Estos manuales (que cuentan una media de 23 reproducciones de pinturas) se dirigen a alumnos de instituto (*Classe de Seconde* en Francia/ 4º de ESO en España). El marco cultural del programa de *Seconde* es el arte de vivir juntos – memoria, sentimiento de pertenencia, visiones de futuro -. Se tiene en cuenta la historia del arte mediante páginas consagradas a museos, exposiciones, artistas y obras maestras.



Manuales franceses de E/LE Nivel A2-B1 Seconde	<i>¡Ahora sí !</i> , ed. Hatier, 2010	<i>Algo más</i> , ed. Belin, 2010	<i>Nuevas voces</i> , ed. Didier, 2010
Pintores españoles / Siglos XX-XXI	Pablo Picasso (1881-1973), Joan Miró (1893-1983), Salvador Dalí (1904-1989), Dióscoro de la Puebla y Tolín (1831-1901), Santiago Rusiñol (1861-1931), Óscar Domínguez (1906-1957) -Remedios Varo y Uranga (1906-1963), Fernando Delapiente (1909-1975), Antonio López García (1936), Ouka-Lele (1957)	- Pablo Picasso, Salvador Dalí , Francisco Pradilla Ortiz (1848-1921), Joaquín Sorolla (1863-1923), Santiago Rusiñol, Juan Gris (1886-1927), Miquel Barceló Artigues (1957)	Pablo Picasso, Joan Miró, Salvador Dalí , Luis Gordillo (1934), Artista anónimo en Barcelona (graffiti), Mariano Bertuchi Nieto (1885-1955), José Santiago Garnelo y Alda (1866-1944)
Pintores españoles/ Otros periodos históricos	Autores anónimos de miniaturas medievales Diego Velázquez (1599-1660), Francisco de Goya y Lucientes (1746-1828)	Autores anónimos de miniaturas medievales Autores anónimos de retratos (La Malinche, Cortés, Pizarro) El Greco (1541-1614), Alonso Sánchez Coello (1531-1588), Diego Velázquez , Bartolomé Esteban Murillo (1617-1682)	Diego Velázquez, Francisco de Goya y Lucientes
Pintores hispanoamericanos	Frida Kahlo (1907-1954), mexicana (foto de la Casa Azul, Coyoacán) - Herman Braun-Vega (1933), peruano instalado en París -Artista chicano (anónimo) -Gracia Bello, argentina -Mario Carreño (1913-1999), cubano Referencia al pintor colombiano Fernando Botero a través de sus esculturas	- Frida Kahlo -Diego Rivera (1886-1957), mexicano -Antonio Berni (1905-1981), argentino -Víctor Cauduro Rojas (1962), mexicano- -Rodrigo Suárez (1974), argentino -Domi (1948), mexicana	- Frida Kahlo (foto en blanco y negro) - Diego Rivera -Rufino Tamayo (1899-1991), mexicano -Fernando Botero (1932), colombiano
Pintores no hispánicos	Charles Robert Leslie (1794-1859), inglés	Jean Pons (1913-2005), francés	N. E Maurin (1799-1850), francés

En cuanto a las áreas de referencia cultural, los pintores representados proceden de España e Hispanoamérica aunque se incorporen escasas veces obras de temática hispánica de artistas que no son hispánicos (*Dulcinea del Toboso* -1839- del inglés Charles Robert Leslie o *Don Quijote* -1868- del francés Honoré Daumier, por ejemplo). Entre las reproducciones de obras con una alta carga histórica, se destacan con frecuencia pinturas de Velázquez, Murillo y Goya. Entre los artistas españoles del siglo XX, Picasso, Miró y Dalí aparecen en la mayoría de los manuales. Para acercarse a las realidades hispanoamericanas, las pinturas de Frida Kahlo, Diego Rivera y Fernando Botero son imprescindibles en muchos manuales franceses de E/LE. A este respecto, queremos hacer hincapié en el uso de la misma obra maestra como soporte temático en varios manuales del mismo nivel: por ejemplo, se utiliza reiteradamente el cuadro de José Santiago Garnelo *Homenaje del Nuevo Mundo a Cristóbal Colón* para evocar el descubrimiento de América. Así pues, ciertas obras pictóricas forman parte del mapa cognitivo de numerosos profesores de E/LE, que las habían analizado en el instituto o en la universidad; por haberlas estudiado ya con detalle, se sienten lógicamente más a sus anchas para presentarlas a su vez a los alumnos.



También hemos comprobado la integración de diversas creaciones pictóricas contemporáneas menos conocidas en Francia, que permiten familiarizarse con valores estéticos, comprender mejor unos cuantos aspectos de la cultura hispánica y del arte universal : las fotografías retocadas o pintadas de Ouka-Lele, el verismo intenso y la minuciosidad en el dibujo de Antonio López García, murales de graffiteros que transmiten mensajes sociales o políticos en calles de Barcelona o de artistas de grupos comunitarios en las paredes de la ciudad de Los Ángeles, pinturas populares de tendencia *naïf* que se venden en los mercados hispanoamericanos.

Lengua y cultura constituyen dos realidades indisociables. Los autores de manuales de E/LE quieren incitar los alumnos a descubrir unas cuantas imágenes artísticas y a expresar sus emociones y reacciones en lengua extranjera. Así que proponen breves ejercicios de refuerzo y actividades lingüísticas variadas en torno al arte. Cabe añadir que en muchos manuales se incorporan métodos de análisis más o menos satisfactorios para comentar una obra de arte. Para que el alumnado aprenda a mirar detenidamente una pintura, justo por el placer de mirar. Para que dé sus primeras impresiones antes de reconocer una técnica, un soporte pictórico, un género, una corriente artística con la ayuda del profesor. Para que sepa describir un cuadro, estudiar su organización plástica, la composición, el papel de los colores, las líneas, la luz, etc. Para que deduzca, haga hipótesis y proponga una interpretación.

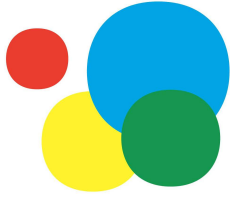
Si todos los documentos icónicos propuestos en los manuales no son forzosamente auténticos, al menos las reproducciones de pinturas que suelen ser de calidad lo son y contribuyen a poner de realce la Cultura hispánica con mayúscula y el lenguaje artístico de figuras de destacada personalidad. Fomentar el interés de los jóvenes por el arte hispánico es animarles a visitar los museos dedicados a los grandes pintores hispanos en su propio país (el museo Picasso de Antibes o el del Hôtel-Salé en París, el museo Goya de Castres, y otros muchos) y viajar para descubrir más allá de las fronteras de Francia las maravillas de la Cultura o mejor dicho de las Culturas hispánicas.

III.

(...) todos los cuadros se me quedaban mirando (...) y había un cuadro que me impresionó tanto que sin darme cuenta como cuando te ves en un espejo o como cuando te asomas a una fuente y te ves entre las hojas y las ramas que se reflejan en el agua entré al paisaje (...)¹

Pues bien una pintura se puede considerar como un espejo o una ventana abierta a través de la cual penetramos en otro universo como *Alicia en el País de las maravillas*. Dar a conocer un cuadro al alumnado es ampliar sus horizontes mirando e intentando entender lo que quiso expresar el artista. De ahí que el estudio de un documento pictórico contribuya en el mejor caso a agradarle y deleitarle, a afectar sus facultades intelectuales y sensitivas, a

¹ Extracto de « Cabeza de ángel », *Libertad bajo palabra*, p. 184, México, Fondo de Cultura Económica



traducir sus emociones a través de las palabras, a despertar en él el deseo de investigar para saber más sobre el artista y volver a utilizar los conocimientos adquiridos a nivel interdisciplinar.

A este respecto, queremos presentar el libro de didáctica *Descubrir el arte en clase – Un diálogo con pintores hispanos* – (Pelissier, 2010), que no pretende reemplazar los manuales sino complementarlos invitando a un viaje por la historia del arte hispánico. El profesor puede integrar el estudio de una obra de arte sacada de este libro en una secuencia pedagógica o en una unidad temática, preferentemente a partir del « nivel umbral » B1 al « nivel maestría » C2, aunque algunos ejercicios tan sólo exijan el nivel básico A1/A2. Este libro intenta contribuir, con claridad y rigor, al desarrollo de la educación estética en la clase de E/LE según los objetivos del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. “Es una herramienta que los profesores de español pueden aprovechar pues representa una buena opción para realizar un trabajo más a fondo en la lengua española a través de documentos pictóricos. Asimismo, en la parte de la cultura general, para los docentes que no son expertos en pintura, les ayuda a tener una visión más amplia sobre los pintores y las corrientes a las que pertenecen los artistas, sus contextos y los trasfondos de sus obras” (Domínguez 2013).

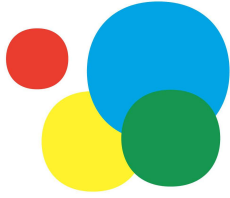
En cuanto a la estructura del volumen, éste comprende seis capítulos, cada uno de los cuales se dedica a un pintor. Entre los artistas contemporáneos presentados están los españoles Teresa Ramón, Alberto Duce y el Equipo Crónica, así como los latinoamericanos Frida Kahlo, Fernando Botero y Wifredo Lam. Además, propone un glosario bilingüe español/ francés de pintura.

Cada capítulo está dividido en cuatro secciones : datos biográficos y artísticos, análisis de los cuadros, realizado bajo una perspectiva didáctica que se completa con un estudio comparativo, actividades y ejercicios de aplicación adaptables a cualquier tipo de programación, los cuales estimulan la expresión oral y por último, las soluciones de los ejercicios propuestos.

Veamos ahora el cuadro del pintor aragonés Alberto Duce que se inspira en una obra maestra de Velázquez: *Las Lanzas*.



Alberto Duce, *Las Lanzas d'après Velázquez*, 1994, gouache sobre papel, 45 x 60 cm, Colección privada, Madrid

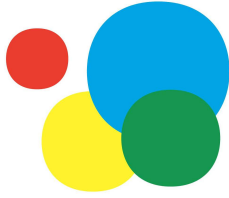


De inmediato, se nota la predilección del pintor por las líneas curvas y armoniosas. Sólo las lanzas enhiestas que forman una especie de barrera y las rayas horizontales que se destacan sobre el cielo azulado vienen a romper la sinfonía de formas curvilíneas del conjunto. Observamos el humor de A. Duce que puso de relieve los bigotes de los temibles militares españoles a la derecha de la composición. Sus rostros ya no parecen tan patibularios como en el cuadro velazqueño; y puede percibirse una sátira incluso burlesca o cómica. Pero ésa no fue la intención del artista. A este propósito, comentó Alberto Duce: “Lo de los bigotes, es cierto, resulta un poco cómico, pero es que en aquella época, todos llevaban bigote.” Además, dijo que “a veces, un personaje, sin proponérselo, por su aspecto, su indumentaria, por su expresión, puede adquirir un matiz cómico, involuntariamente, lo que le hace más simpático” (Pelissier, 2010: 58). Alberto Duce respetó la estructura completa de la obra maestra del genio velazqueño. No olvidó ninguno de los elementos esenciales del cuadro que tomó como base. Sólo modificó el paisaje del fondo que se limita a tres óvalos que crean la ilusión de un paisaje lejano. La voluntad de esquematización de Duce es obvia. Los colores empleados son variados y alegres; nada que ver con la gradación cromática de Velázquez, lo desvanecido de los tonos y de las sombras. Aquí están los objetivos didácticos que se pueda fijar el profesor si elige esta pintura como soporte pedagógico:

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de definir brevemente la impresión que se destaca de la composición • Determinar la estructura del cuadro (eje compositivo, presencia de dos grupos, efectos de simetría)
Competencias culturales e interculturales	<ul style="list-style-type: none"> • La recreación o la reconstrucción de una obra maestra de Velázquez/las tintas planas • Pintura de historia/El Siglo de Oro español
Competencias estratégicas	<ul style="list-style-type: none"> • Cotejar dos obras como si se tratara de un juego (pasatiempos) • Relacionar fragmentos de textos literarios (<i>El sitio de Breda</i>, Calderón de la Barca/<i>El sol de Breda</i>, Pérez Reverte) e imágenes
Contenidos gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugar • « decir que » seguido del subjuntivo • El estilo indirecto
Campos léxicos	<ul style="list-style-type: none"> • El ejército • Las formas geométricas

Hemos advertido que los jóvenes particularmente prefieren las pinturas inspiradas en la obra de Velázquez a los Velázquez. “Es difícil explicar este fenómeno, pero uno puede aventurar que, quizás sea el que los jóvenes están familiarizados con el arte moderno, con sus planteamientos esquemáticos y directos. La gran pintura, así como la filosofía o la música sinfónica requieren una atención más sostenida y si ésta se prolonga y no se tiene el hábito de mantenerla, puede ser agobiante. Por otro lado, como el *d’après*, por lo menos en mi caso, esquematiza y presenta una visión más amable, menos profunda que la obra en la que se basa el *d’après*, ello puede ser la razón de su favorable acogida” (S. Pelissier, 1998:181), explicaba el pintor aragonés Alberto Duce. Así que el profesor



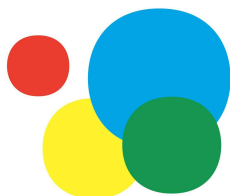
podrá pedir al alumnado (de nivel B1-B2 al menos) que haga una búsqueda en el sitio internet del Museo del Prado para encontrar el cuadro en el que se inspiró el pintor contemporáneo, que sitúe la escena históricamente y resuma el hecho plasmado en la pintura de Velázquez en un ejercicio de expresión escrita. Los alumnos también dirán qué diferencias esenciales se observan en la representación de los personajes y del paisaje. A este respecto, el uso de la pizarra digital podrá facilitar el análisis de la pintura presentando detalles compositivos para focalizar la atención de los adolescentes. Y éstos se fijarán en los dos grupos de hombres y los efectos de simetría que caracterizan la obra maestra y el *d'après*. Más tarde tratarán de explicar cuál habrá sido la intención de Alberto Duce al reconstruir el gran cuadro velazqueño. Pues bien, se habrán dado cuenta de que la reconstrucción de *Las Lanzas* fue una revisión de la obra maestra desde unos planteamientos estéticos ya que el estudio y el enfoque de la composición ya estaban establecidos.

Apuntaremos el hecho de que con este material didáctico intentamos participar en la educación patrimonial demostrando la importancia del lenguaje artístico y del desarrollo de la sensibilidad. A través de *Descubrir el arte en clase*, hacemos hincapié en el componente pictórico a la hora de trabajar las destrezas lingüísticas para activar el uso de la lengua.

Para terminar, precisemos que en los institutos de Francia cada docente de E/LE tiene que atender a una media de 131 alumnos a la semana (Esquineu, 2006). Estudiantes cada vez más exigentes y a veces poco atentos o tumultuosos a pesar de su interés natural por la lengua de Cervantes. Adolescentes en crisis que podrían meditar la siguiente cita sacada de un tratado de los más apreciados, que la Antigüedad nos ha dejado. Cita que puede guiar también a los profesores de E/LE en la apasionante y difícil tarea de enseñar el español a través de documentos variados, entre los cuales incorporan reproducciones de pinturas:

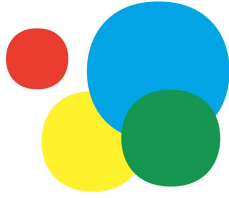
*Pintura y Poesía se parecen;
Pues en ámbas se ofrecen
Obras que gustan más vistas de lejos;
Y ótras, no estando cerca, desmerecen.
Quál debe colocarse en parte obscura;
Quál de la luz no teme los reflexos,
Ni del perito la sutil censura:
Por la primera vez agrada aquella;
Esta, diez veces vista, aun es más bella.²*
(Horacio, *El Arte Poética o Epístola a los Pisones*)

² Traducción de los versos 361-365 (D. Tomás de Yriarte, 1777, Madrid, Imprenta Real de la Gazeta), Q. Horati Flacci, *De Arte Poetica Liber*, [En línea] <http://books.google.fr/books?id=kiahaBTrwjQC&pg=PA55&lpg=PA55&dq=horacio+ut+pictura+poesis+;+erit+quae,+si+propius+stes&source=bl&ots=vNiIv82Eva&sig=IFNM2Qu4yzRLQfR39n7n7> (10/06/2013)



BIBLIOGRAFÍA

- CALAF MASACHS, Roser (2003), *Arte para todos – Miradas para enseñar y aprender el patrimonio -*, Somonte-Cenero, Gijón, Editorial Trea.
- CAPDEVILA, Lauro et alii (2010), *¡Ahora sí! Espagnol Seconde*, París, Editorial Hatier.
- DOMÍNGUEZ, F (2013), *Descubrir el arte en clase*. [En línea] <http://www.toblog.fr/fr/descubrir-el-arte-en-clase/article/blog.html> (10/06/ 2013)
- ESQUINEU, Nadine et Eric MIGNARD, MEN, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « Les professeurs de langues vivantes – La passion des langues au service des élèves » (2006) [En línea] http://media.education.gouv.fr/file/2008/84/5/ni0803_21845.pdf (01/06/2013)
- INZAURRALDE, José et alii (2010), *Nuevas voces Seconde*, París, Editorial Didier.
- MAZOYER, Elisabeth, Jean-Patrick MAZOYER et Reynald MONTAIGU (2010), *Algo más Espagnol Seconde*, Editorial Belin.
- PELISSIER, Sophie (1998), *Des variations et influences thématiques autour de l'œuvre de Diego Velázquez dans la peinture hispanique depuis 1957* (dir. Jean Tena), Thèse de Doctorat, microfiches 29786, Université Lille 3, ANRT.
- PELISSIER, Sophie (2010), *Descubrir el arte en clase –Un diálogo con pintores hispanos -*, París, Editorial Ophrys.
- TANO, Marcelo, Mesa redonda: « Retos de la enseñanza del español en Francia », Problemas que se observan en el Liceo (diapositiva 4) [En línea] <http://www.encuentro-practico.com/paris/pdf/12/retos.pdf> (26/06/2013)



COMPETENCIAS CLAVE Y APRENDIZAJE DE E/LE: EL USO DE WIKIS

Mariarosa Pellicer Palacín

Profesora de español para fines específicos y autora de materiales

RESUMEN:

El mundo actual nos exige el dominio de múltiples competencias. El presente trabajo nos acerca a la recomendación de las instituciones europeas para el desarrollo de competencias que faciliten a sus ciudadanos hacer frente a los retos del siglo XXI. Analizaremos las competencias que pueden practicarse en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Una enseñanza por competencias supone un importante reto para el profesorado; por ello, describiremos los conocimientos que los profesores deberían tener para practicar estos principios con sus alumnos. Nos centraremos en los wikis, como herramientas tecnológicas idóneas para desarrollar diversas competencias a un tiempo, y en las competencias que pueden desarrollarse en su marco. Terminaremos comentando nuestra experiencia con wikis con alumnos universitarios principiantes de E/LE.

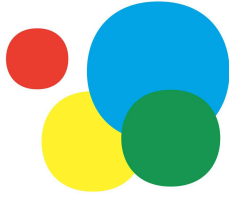
1. Introducción

Vivimos en un mundo global, altamente tecnificado, en el que todos los procesos –incluidos los económicos y los sociopolíticos– evolucionan a un ritmo muy acelerado. El mundo que nos rodea es continuamente cambiante, por lo que el sector educativo y formativo debe estar a la altura de las circunstancias, para poder brindar a los jóvenes y adultos de hoy una formación con la que poder afrontar los retos presentes y futuros.

En este complejo y cambiante mundo, una gran parte de los conocimientos que adquirimos se convierten muy pronto en obsoletos. Por ello, resulta una estrategia vital la adquisición de competencias que nos permitan estar en condiciones de seguir ampliando nuestros conocimientos a lo largo de toda la vida.

Diversas instituciones se han hecho eco de estas necesidades. En este estudio nos centraremos en el trabajo de las instituciones europeas, en concreto en su definición del marco de referencia sobre *las competencias clave*. Así denominan a las competencias que debería tener un ciudadano europeo para poder desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual. Nos referiremos aquí a este marco de referencia y nos centraremos en las competencias que consideramos más adecuadas para ser adquiridas conjuntamente con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Los cursos de lengua extranjera (LE) son contextos especialmente idóneos para fomentar el desarrollo de varias de las competencias que nuestros alumnos y alumnas necesitan para adquirir ese abanico de habilidades, destrezas y conocimientos que les posibiliten afrontar los mencionados procesos con mayores garantías de éxito. El diseño de actividades y tareas dirigidas a desarrollar diversas competencias conjuntamente requiere esfuerzo y unas estrategias didácticas y metodológicas específicas encaminadas a este fin. Lo cual redundará en unas mayores exigencias al profesorado y al alumnado. No obstante, consideramos que de este modo se construyen unos



procesos de aprendizaje y unos conocimientos más amplios y profundos, que organizados adecuadamente contribuirán a una economía de tiempo y de recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje a largo plazo.

Al igual que defendemos la integración de contenidos en todos los ámbitos –pues consideramos la adquisición de conocimientos por parcelas digno representante de tiempos pretéritos–, aplicamos este mismo principio a la práctica de estrategias que impliquen el desarrollo y la adquisición de diversas competencias a un tiempo. Disgregar el conocimiento en diferentes parcelas o adquirir habilidades y destrezas de forma aislada redundaría en una mayor exigencia de tiempo y esfuerzo para poder aprehenderlas y dominarlas. Integrando el conocimiento y el desarrollo de competencias, estas exigencias pueden ser reducidas en su conjunto, aunque cada actividad requiera mayor esfuerzo y dedicación, tanto del alumnado como del profesorado.

Somos conscientes del enorme reto que con ello se le plantea al profesorado, por lo que intentaremos clarificar de qué conocimientos deberían disponer estos para poder hacer frente a estas complejas expectativas.

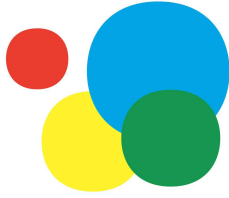
Los wikis nos ofrecen un marco idóneo para practicar estos planteamientos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón vamos a referirnos a las posibilidades que nos ofrecen estas herramientas de la web 2.0 para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Concretamente presentaremos posibles usos y aplicaciones didácticas de las mismas y mostraremos ejemplos reales de su puesta en práctica en cursos de E/LE para principiantes.

Con el uso de wikis podemos fomentar –entre otros muchos aspectos– la práctica de trabajo colaborativo y de actitud crítica, la reflexión sobre lengua y cultura, y sus procesos de adquisición, sin olvidar toda una gama de aspectos de la competencia digital, como son el manejo de herramientas digitales, la protección de la privacidad y el respeto por la propiedad intelectual. Es decir, trabajando con wikis podemos poner en práctica diversas competencias clave, al tiempo que practicamos aspectos lingüísticos y/o adquirimos conocimientos culturales.

Iniciaremos esta exposición detallada refiriéndonos al marco de referencia sobre las competencias clave.

2. El marco de referencia común europeo sobre las competencias clave

En este apartado expondremos los principios sobre las competencias clave que las instituciones europeas han elaborado para orientar su aplicación en el contexto europeo. Con fecha de 30 de diciembre de 2006 fue publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* de 18 de diciembre de 2006. Esta recomendación “debe contribuir al desarrollo de una educación y formación de calidad, orientada al futuro y adaptada a las necesidades de la sociedad europea”, así como “proporcionar un marco de referencia común a escala europea sobre las competencias clave” (Unión Europea, 2006a: 11).



Esta recomendación incluye el documento sobre *las competencias clave*, denominado “Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco de referencia europeo” (Unión Europea, 2006b: 13), que va dirigido a ofrecer a los diferentes entes políticos y sociales una guía que les permita proporcionar a la ciudadanía europea los instrumentos y la formación necesarios para poder afrontar los retos del siglo XXI.

La recomendación de 2006 es el resultado de un largo proceso de trabajo y de diferentes acuerdos adoptados por el Consejo Europeo desde el año 2000, al objeto de definir “las nuevas cualificaciones básicas que debe proporcionar el aprendizaje permanente como medida esencial de la respuesta de Europa ante la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento” (Unión Europea, 2006a: 10). Un estadio importante de estas definiciones fue la publicación por Eurydice (Red Europea de Información en Educación) de un estudio sobre las competencias clave, en cuyo documento se relaciona también el estado de la cuestión en los diferentes países europeos (Eurydice, 2002). La citada *recomendación*, no obstante, recuerda que en el estudio de Maastricht de 2004 se constató “un considerable desfase entre los niveles de formación exigidos por los nuevos puestos de trabajo y los alcanzados por la mano de obra europea” (Unión Europea, 2006a: 10) y que desde esa fecha se viene apuntando la necesidad de implantar una formación adecuada a todos los ciudadanos. En diversos documentos europeos se marcó el año 2010, como la fecha en la que se deberían alcanzar los objetivos previstos.

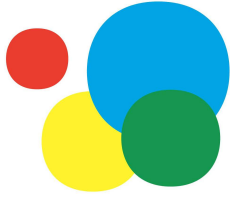
Nos encontramos en 2013 y creemos que estamos todavía muy lejos de cumplirlos. Pero lo más preocupante es el hecho que especialmente en los contextos educativos no se haya generalizado aún el conocimiento y la comprensión de dichos principios. Es cierto que en algunos países –de modo especial en la educación escolar– se realizan grandes esfuerzos, pero consideramos que tanto la formación universitaria como la formación profesional y permanente deberían realizar esfuerzos mucho mayores.

El mencionado *marco de referencia* define ocho *competencias clave*, a saber: 1. comunicación en la lengua materna, 2. comunicación en lenguas extranjeras, 3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 4. competencia digital, 5. aprender a aprender, 6. competencias sociales y cívicas, 7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8. conciencia y expresión culturales.

En el siguiente apartado describiremos aquellas competencias clave que consideramos primordiales para su desarrollo en experiencias de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.1. Competencias clave y enseñanza-aprendizaje de lenguas

El referido *marco de referencia para las competencias clave* hace hincapié en que las competencias no existen separadas unas de otras, sino que “muchas se solapan y entrelazan” (Unión Europea, 2006b: 13). No vamos a desarrollarlas aquí todas, vamos a centrarnos únicamente en aquellos aspectos que consideramos más idóneos para ser integrados en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque podemos imaginarnos en este tipo de formación también el desarrollo de las dos competencias restantes, aquí nos referimos en especial a las



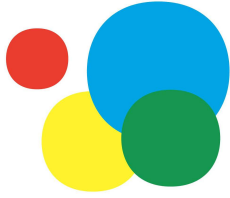
siguientes: comunicación en lenguas extranjeras, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales.

- *Comunicación en lenguas extranjeras*: el marco de referencia considera esta competencia una competencia clave. No obstante, tengamos en cuenta que algunas de las estrategias y habilidades que se pueden desarrollar con el aprendizaje de una lengua extranjera sirven, además, para reforzar la comunicación en lengua materna, que es otra de las competencias clave que define el citado documento. Hablaríamos en particular, por ejemplo, de estrategias de lectura o escritura, así como de comprensión, expresión e interacción orales. Pues muchas de estas destrezas son de aplicación plurilingüe y su dominio facilitará en gran medida el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. En el ámbito geográfico en el que nos movemos, Alemania –aunque posiblemente sirva también para otros–, nos sorprende ver como los aprendices de segunda, tercera, incluso cuarta o quinta lengua extranjera carecen a menudo de un desarrollo suficiente de las mencionadas estrategias, pues consideramos que de haberlas practicado conscientemente durante la adquisición de la primera lengua extranjera, no solo les hubiera resultado más fácil el aprendizaje de la misma, sino también el aprendizaje de otras lenguas adicionales.

Por otro lado, demasiado a menudo nos encontramos con estudiantes universitarios o incluso adultos altamente cualificados que, aun teniendo un amplio dominio de varias lenguas, carecen de estrategias básicas de lectura o escritura, por poner aquí solo un ejemplo. Cuánto tiempo y recursos invertidos en balde, pues de haberlas dominado desde la primera lengua extranjera, o incluso en la lengua materna, la adquisición de los conocimientos que poseen les hubiera requerido mucho menos tiempo y esfuerzo.

- *Competencia digital*: el marco de referencia nos describe esta competencia como “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI)” (Unión Europea, 2006b: 16), que se fundamenta en un uso básico de las TIC, entre cuyas habilidades, aparte de las obvias –como son el conocimiento de los ordenadores y de las aplicaciones que permiten tratar texto o realizar hojas de cálculo, por ejemplo–, el marco de referencia menciona también la presentación y el intercambio de información, y la participación en redes de colaboración por internet. Reiteradamente se nombra en el documento que nos ocupa el uso crítico de internet y la comprensión de los riesgos potenciales que el medio encarna, como elementos importantes de esta competencia. Se incluye, además, el conocimiento de los aspectos legales y éticos vigentes para el uso de las TSI.

- *Aprender a aprender*: por considerar esta competencia ampliamente conocida en el ámbito de aprendizaje de lenguas extranjeras, no vamos a detenernos aquí demasiado en ella. Solo decir que el marco de referencia que estamos analizando la define como “la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos” (Unión Europea, 2006b: 16). Con unas expectativas de vida cada vez más larga y con unos cambios sociales, económicos y sobre todo tecnológicos tan acelerados como los actuales, esta sea posiblemente aquella



competencia que se encuentra en la base de todas las demás. Entre los aspectos que se incluyen en la misma, figuran la autonomía de aprendizaje, y la capacidad de trabajar en equipo y de compartir lo aprendido.

- *Competencias sociales y cívicas*: estas competencias incluyen las necesarias para un desarrollo personal saludable, con unas capacidades de interacción social e intercultural basadas en el conocimiento de los procesos culturales, socioeconómicos y políticos, y en el interés por conocer y poner en práctica aspectos democráticos, de respeto a los demás y a los derechos fundamentales, de colaboración y de esfuerzo por solucionar problemas, así como del conocimiento y del respeto por la diversidad cultural.

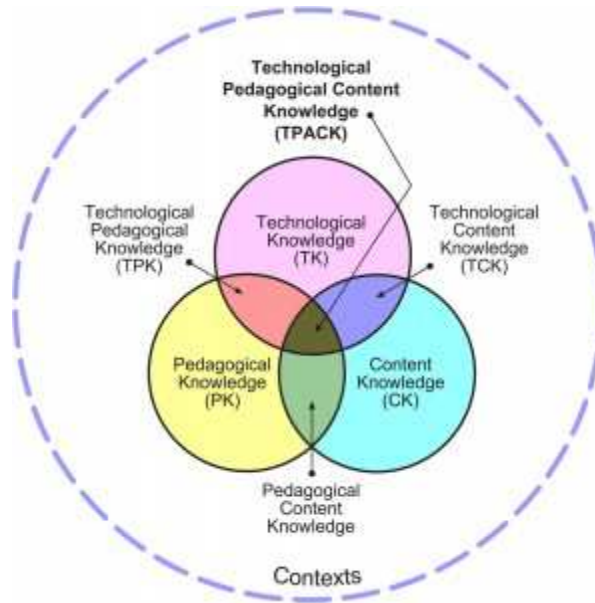
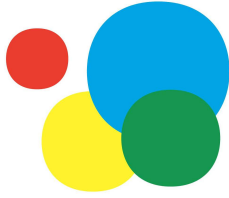
- *Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa*: se refiere a “la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos” y encierra aspectos tales como “la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos”, así como la planificación y gestión de proyectos dirigidos a conseguir objetivos (Unión Europea, 2006b: 17).

- *Conciencia y expresión culturales*: incluye el conocimiento y la puesta en práctica de aspectos culturales, que abarcan todos los ámbitos de la cultura. Se basa en el conocimiento de la propia identidad cultural y lingüística, y la capacidad de relacionarla con la diversidad cultural y lingüística europeas e internacionales.

Vistas las competencias clave idóneas para desarrollar con el aprendizaje de una lengua extranjera analizaremos los retos que conlleva para el profesorado la práctica de una enseñanza y de un aprendizaje adecuados al mundo actual. Nos referiremos en especial a los conocimientos necesarios para incluir el desarrollo de la competencia digital en la adquisición de otros contenidos y hacerlo con unos enfoques didácticos y metodológicos eficientes.

3. La integración de contenidos y tecnología

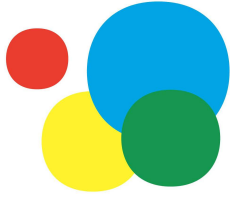
Para acercarnos a la integración de contenidos y de componentes didácticos y tecnológicos nos referiremos aquí a la metodología TPACK: acrónimo del inglés “Technological Pedagogical Content Knowledge” (Mishra y Koehler, 2006: 1017). Este término ha suscitado diversas traducciones que no vamos a enumerar. Nosotros interpretamos este concepto como “Conocimientos Tecnológicos, Pedagógicos y del Contenido” (CTPYC). Según sus autores Mishra y Koehler, TPACK está basada en la metodología de Shulman “Pedagogical Content Knowledge” (PCK) publicada en 1986, a la que ellos le añaden el componente tecnológico para poder adaptarla a la realidad educativa actual.



Más allá de la terminología que se adopte en castellano, lo que realmente nos interesa es a qué nos estamos refiriendo con ella. TPACK o CTPYC expresan las posibles relaciones entre los conocimientos tecnológicos, didácticos y del contenido, que se encuentran en la base del trabajo docente. Es decir, en su actividad docente, los profesores pueden utilizar conocimientos de una, de dos o, de forma ideal, de las tres áreas mencionadas. Dicho de otro modo, para poner en práctica tareas con intervención de las tres áreas, los profesores deben tener conocimientos de tecnología, de didáctica y metodología, y por supuesto del contenido que deseen impartir. Sus autores hacen referencia a que la zona de intersección de los tres círculos definiría los conocimientos de un buen docente, en el sentido de que sabría cómo usar la tecnología adecuada, de la forma (metodología y didáctica) idónea para los objetivos de aprendizaje de contenido correspondientes. Matizan, además, que los conocimientos de tecnología o de pedagogía serían los relacionados con la enseñanza de la materia de que se trate y, por lo tanto, diferentes de los que deben tener los docentes cuya disciplina sea tecnología o pedagogía. En el concepto de estos autores, estas tres áreas estarían relacionadas y “en equilibrio dinámico“, y actuarían al mismo tiempo (Mishra y Koehler, 2006: 1029).

Esta forma de integración del conocimiento de los profesores en su actividad docente la entendemos básica, para poder poner en práctica con los alumnos tareas que integren diversas competencias a un tiempo en un contexto tecnológico. Sin embargo, nosotros distinguimos dos formas de integrar en una tarea las tres áreas.

De entrada decir, que damos por supuesto que para ser buen/a profesor/a deben tenerse los conocimientos metodológicos y didácticos idóneos, y la práctica docente suficiente, para utilizar estos de una forma adecuada a las necesidades concretas del alumnado. Aplíquese esto también a las otras dos áreas. Sin embargo, en cuanto al componente tecnológico distinguiremos explícitamente dos formas de aplicación del mismo en tareas prácticas concretas: según los alumnos usen el componente tecnológico como un medio únicamente, o bien la tarea tenga



como objetivo también la adquisición de conocimientos tecnológicos. Cuando hablamos de tareas de integración de competencias, que incluyan la competencia digital, no referimos a esta última forma de uso práctico del componente tecnológico. En otras palabras, la adquisición de conocimientos de la disciplina correspondiente y de conocimientos tecnológicos forman parte del objetivo de la tarea al mismo tiempo. Lo que equivale a decir, que los contenidos son complejos: pues incorporan aspectos de la disciplina correspondiente y de tecnología.

Expongámoslo de otro modo. En un aprendizaje basado en contenidos el componente tecnológico es un medio, en cambio en el aprendizaje basado en competencias con inclusión de la competencia digital, el componente tecnológico puede ser utilizado también como un medio, pero en primera línea forma parte de los contenidos a adquirir con esa tarea. Con lo que estaríamos en realidad hablando de un planteamiento pluridisciplinar.

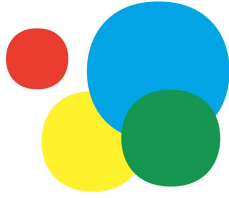
Una vez clarificados estos aspectos describiremos una de las herramientas del web 2.0 que consideramos más adecuada para practicar esta integración de competencias y contenidos, nos referimos a los wikis.

4. Los wikis: funcionalidades básicas y desarrollo de competencias clave

Los wikis son aplicaciones digitales que posibilitan la configuración de un tipo de sitios web, que permiten el trabajo en línea de varios autores al mismo tiempo. Estas son quizás las herramientas de la web 2.0 menos utilizadas activamente, a pesar de ser Wikipedia uno de los instrumentos de información de uso más extendido internacionalmente. Wikipedia es un ejemplo de wiki, que está realizado con una aplicación denominada Wikimedia. No obstante, existen en el mercado numerosas aplicaciones para desarrollar wikis. Algunos de estos programas informáticos van integrados a otros programas, como programas para gestión de proyectos u otros. Estos wikis son programas complejos, que exigen conocimientos amplios de la herramienta, para poder llevar a cabo proyectos de gran complejidad con eficacia y facilidad. Este tipo de wikis son de uso extendido en el ámbito empresarial. Existen también wikis de uso más sencillo, que resultan adecuados para introducirse en el trabajo con wikis y que pueden ser utilizados en proyectos educativos. Entre este tipo de wikis señalamos la aplicación Wikispaces. Posiblemente uno de los wikis más generalizados en el ámbito educativo.

Veamos primero a qué llamamos wiki. Como podemos observar en el párrafo anterior “el término wiki designa tres cosas diferentes: el concepto en sí, un sitio web que ofrece funcionalidades del tipo wiki y una aplicación destinada” (traducción nuestra) a desarrollar y a alojar un sitio wiki (Vera Pérez, 2009: 199). Como vemos, este término procedente del hawaiano *wiki wiki* –con el significado de rápido– presenta un uso ampliamente prolijo.

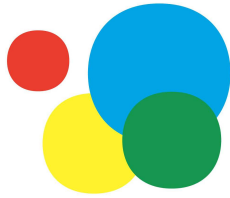
Pero, ¿qué podemos hacer con un wiki?, pues esto es a fin de cuentas lo que a los profesores nos interesa. Para hacer una descripción de las funcionalidades de los wikis nos vamos a basar en la herramienta Wikispaces, pero sus características básicas son generalizables a otros tipos de wiki.



4.1. Funcionalidades básicas de los wikis

En esta apartado vamos a relacionar las funcionalidades generales de los wikis en el ejemplo concreto de la herramienta Wikispaces. Nos referiremos a aquellas que tenía esta aplicación en el momento que realizamos los cursos de los que hablaremos más adelante, para que puedan entenderse mejor las aplicaciones concretas que allí se hicieron. No obstante, este –como otro software– sufre determinados cambios en cada una de las versiones, a medida que va evolucionando. Nos referiremos aquí a los siguientes puntos: la administración de miembros, la administración de actividades, la edición, las herramientas de comunicación, los comentarios y las estadísticas:

- *Administración de miembros*: esta funcionalidad está reservada a la persona que administra el wiki y le permite invitar, aceptar y excluir a miembros del wiki con facilidad.
- *Administración de actividades*: se pueden visualizar las ediciones, los comentarios, etc. realizados en el conjunto del wiki con indicación de la fecha, el cambio concreto realizado y la persona autora del mismo. Estas informaciones son accesibles a los miembros y visitantes del wiki.
- *Edición*: la edición puede ser realizada por cualquiera de los miembros del wiki. Wikispaces permite editar y formatear texto, incluir tablas, imágenes, vídeos, avatares u otros elementos externos –por ej. también programas interactivos realizados con HotPotatoes u otros– y enlaces a otros espacios web.
- *Comunicación*: los wikis de Wikispaces ofrecen dos formas de comunicación: 1) a través de la cuenta de usuario se pueden enviar mensajes a otros miembros del wiki y administrar los mensajes enviados o recibidos. 2) el espacio de debate en la interfaz del wiki puede configurarse para el wiki en su conjunto o para cada página en concreto. En wikis públicas, el debate puede abrirse a visitantes externos.
- *Comentarios*: aparte de los comentarios vistos que se pueden enviar en forma de mensajes, se pueden editar comentarios en espacios concretos del wiki. Por ejemplo, para hacer correcciones o comentarios a determinados pasajes del mismo. De gran utilidad para un aprendizaje reflexivo y consciente, pues ofrece la posibilidad de reflexionar sobre aspectos concretos de los contenidos del wiki y expresar su opinión al respecto, de autodiagnosticarse y de ejercer una crítica sobre su propio trabajo o sobre el trabajo de otros miembros. Como nos apunta Mac Whinney (1995) se constata una mayor efectividad del aprendizaje cuando el aprendiz se autodiagnostica. Esta funcionalidad resulta de gran interés didáctico.
- *Cambios recientes*: en este espacio del wiki podemos filtrar los cambios ocurridos en él, ya sean referentes a ediciones, comentarios, mensajes, archivos subidos al wiki o etiquetas en general, o a los generados por cada miembro. Esta funcionalidad es accesible a todos los usuarios del wiki: miembros y también visitantes externos.
- *Estadísticas*: se pueden consultar y visualizar las estadísticas generales de visitas, de visitantes, de ediciones, de editores del wiki, de los mensajes y de los países de procedencia de los visitantes del wiki, los resultados aparecen estructurados por meses pero con indicación de valores diarios. Se pueden filtrar también las estadísticas de visitas por página, así como por miembros, con visualización en este último caso de una lista de todos los miembros con indicación del número de ediciones y de mensajes que ha



practicado cada uno y el momento en el que lo ha hecho. Las estadísticas están solo a disposición de la persona que administra el wiki.

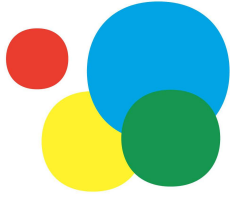
Aparte de las funcionalidades del wiki descritas, queremos realzar que en el wiki se nos permite volver a estadios anteriores de una forma sencilla. Esta funcionalidad es de uso fundamental en casos de vandalismo o en actos de eliminación involuntaria del trabajo de otros.

4.2. El uso de wikis y el desarrollo de competencias clave

El trabajo con wikis nos permite desarrollar las siguientes competencias clave:

- *Comunicación en lenguas extranjeras*: en un wiki de curso de LE se pueden practicar las siguientes destrezas: comprensión de lectura, expresión escrita, interacción escrita y oral, comprensión auditiva y expresión oral –estas tres últimas con el apoyo de elementos externos integrados al wiki: audio, vídeo, avatares hablantes, etc.–.
- *Competencia digital*: para poder realizar las tareas, los alumnos deberán adquirir conocimientos sobre el uso de la herramienta. Además, se pueden practicar otros aspectos de la competencia digital –sobre todo si se realiza un wiki público– como el uso crítico de internet, la comprensión de los riesgos potenciales que el medio encarna o el conocimiento de los aspectos legales y éticos vigentes para el uso de los contenidos existentes en internet.
- *Aprender a aprender*: dentro de esta competencia se pueden practicar fundamentalmente la autonomía de aprendizaje, y la capacidad de trabajar en equipo y de compartir lo aprendido.
- *Competencias sociales y cívicas*: puesto que un wiki es esencialmente un trabajo colaborativo resultarán de aplicación aspectos como el fomento del respeto a los demás, el espíritu de colaboración y de esfuerzo por solucionar problemas, así como el conocimiento y el respeto por la diversidad.
- *Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa*: un wiki es un proyecto que requiere una buena planificación y gestión del profesor pero también de los participantes –tanto en los trabajos individuales, como en los trabajos en grupos– para conseguir los objetivos marcados en cada caso. Los wikis permiten también un amplio margen de creatividad, y dejan abierto el campo para una mayor o menor asunción de riesgos, por ej., tecnológicos.
- *Conciencia y expresión culturales*: un wiki en clase de lengua extranjera deja mucho espacio para el trabajo de aspectos culturales. Su versatilidad proporciona la integración de muchos elementos y medios complementarios, ya sea para ilustrar aspectos de diferentes campos de la cultura, o para crear contenidos culturales.

Como vemos, el trabajo con wikis puede contribuir al desarrollo de por lo menos 6 de las 8 competencias clave. Queremos recalcar, además, que la funcionalidad de los wikis que posibilita la inserción de comentarios o reflexiones sobre los propios trabajos o sobre el trabajo de los demás miembros del wiki resulta de importancia fundamental para el aprendizaje, ya vimos refiriéndonos a Mac Whinney (1995) que se detecta una mayor



efectividad del aprendizaje si el aprendiz se autodiagnostica. En el caso de efectuar comentarios al trabajo de otros miembros se ponen en práctica, además, aspectos de respeto a los demás y de comprensión de los procesos de aprendizaje del otro. También los comentarios en los temas de debate pueden proporcionar una reacción o feedback. Por otro lado, el profesor puede ofrecer fácilmente una reacción directa y personalizada a cada uno de los participantes. Consideramos estas reacciones “uno de los principales elementos de la evaluación formativa que el estudiante recibe del consultor en relación con las actividades desarrolladas” (Cerrillo et al. 2010: 79).

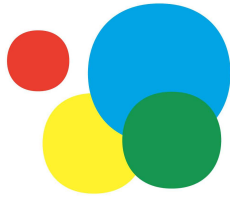
4.2. Caso práctico de wiki con alumnos principiantes de E/LE

Vamos a comentar algunos aspectos de los wikis de curso coordinados por Mariarosa Pellicer Palacín y realizados con alumnos universitarios de primer semestre principiantes de E/LE (2011a y 2011b).

En estos wikis se pueden observar prácticamente todos los aspectos mencionados en el apartado anterior, pues los alumnos realizaron allí diferentes tipos de tareas: individuales, en grupos pequeños y tareas colectivas. Realizando actividades de comprensión auditiva y de lectura, así como de expresión escrita y oral. Se trabajaron tareas lingüísticas, tareas culturales y tareas para el desarrollo de la competencia digital: como conocimiento de la herramienta Wikispaces y de la herramienta Voki (para la práctica de las destrezas orales), consciencia de la protección de la privacidad y de la propiedad intelectual. Se practicó la reacción o feedback, tanto en la función de autodiagnóstico, como de comentario a los demás compañeros, desarrollando así estrategias para hacer críticas constructivas. La docente hizo también comentarios a los trabajos de los alumnos: comentarios públicos (aquellos que eran de utilidad también para el resto del grupo) y comentarios individuales, en los casos en que resultaba adecuado este tipo de feedback. En los trabajos de los grupos, fue decisión de cada uno la elección del tema y su desarrollo. La profesora solo les apoyó en lo que ellos necesitaran. Con ello, practicaron también la iniciativa personal y la capacidad de ponerse de acuerdo, a fin de gestionar un trabajo, encaminándolo a un objetivo preestablecido y alcanzarlo con éxito. Por otro lado, en estos wikis concretos, los alumnos practicaron la capacidad de síntesis, mediante la expresión escrita en lengua materna, en la tarea con actividades culturales.

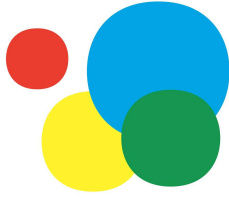
5. Conclusión

Resumiendo, los wikis nos resultan de gran utilidad para que los aprendices practiquen actividades para el desarrollo de todas o casi todas las competencias clave en clase de E/LE, con lo que practican estas al tiempo que aprenden y practican contenidos disciplinares, en este caso, de español. Con ello, practicamos la integración de competencias y contenidos, de tal modo que a la larga economizamos mucho tiempo y esfuerzos para alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos. Este tipo de enseñanza-aprendizaje requiere, sin embargo, en cada una de las actividades un mayor empleo de esfuerzo y tiempo, pero consideramos que este se ve largamente compensado en una observación de los procesos a largo plazo. El reto que se les impone a los alumnos y a los profesores es importante, pero su superación los prepara para hacer frente a la complejidad del mundo actual.



BIBLIOGRAFÍA

- CERRILLO, Agustí (coordinador), Joan ARNEDO, Anna ESPASA, Joan Miquel GOMIS, Isaac GONZÁLEZ, Nati CABRERA, Ferràn CIFRA, Cris GIRONA y Patricia NOGUERA (2010): «Evolució del model d'avaluació de la UOC en el nou context de EEES», *TIC-TAC EEES. Educar per transformar. Transformar per educar*, Barcelona: Editorial UOC, 59-91.
- EURYDICE, la red europea de información en educación (2002): *Las competencias clave*, Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- MAC WHINNEY, Brian (1995): «Evaluating foreign language tutoring systems». *Intelligent language tutors: Theory shaping technology*, t. 5, vol. 2, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 99-105. [En línea]. <http://repository.cmu.edu/psychology/214/> (01/06/2012)
- MISHRA, Punya y Matthew J. KOEHLER (2006): «Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge», *Teachers College Record*, vol. 108, nº 6, Nueva York: Columbia University, 1017–1054. [En línea]. http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf (15/06/2013)
- PELLICER PALACÍN, Mariarosa y alumnos (2011a): *Wiki de curso* [En línea]. <http://cursospellicer-hdg2.wikispaces.com/> (25/06/2013).
- PELLICER PALACÍN, Mariarosa y alumnos (2011b): *Wiki de curso* [En línea]. <http://cursospellicer-hdg1.wikispaces.com/> (25/06/2013).
- SHULMAN, L.S. (1986): «Those who understand: Knowledge growth in teaching», *Educational Researcher*, vol. 15, nº 2, Washington: AERA (American Educational Research Association), 4–14.
- UNIÓN EUROPEA (2006a): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente 2006/962/CE*, Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30.12.2006, 10-18. [En línea]. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm (01/05/2013)
- UNIÓN EUROPEA (2006b): «Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco de referencia europeo», *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente 2006/962/CE*, Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30.12.2006, 13-18. [En línea, ver (Unión Europea, 2006a)].
- VERA PÉREZ, Carmen (2009): «Los wikis en el aula de francés», *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Educación, 197-217.



**ACERCAMIENTO SOCIOCULTURAL A LOS ESTUDIANTES TAIWANESES DE
ELE A TRAVÉS DE SUS CONVERSACIONES EN ESPAÑOL Y EN CHINO**

Javier Pérez Ruiz

Wenzao Ursuline College of Languages. Taiwán

RESUMEN:

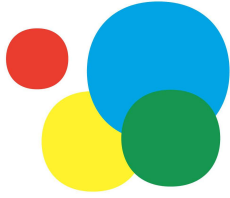
En este artículo se exponen los resultados preliminares de un análisis sociolingüístico llevado a cabo en un corpus oral bilingüe chino-español de estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera. El estudio ofrece, en este primer acercamiento, una descripción general de los elementos socioculturales presentes durante la conversación en la lengua materna, chino mandarín, y en español, como lengua meta. De manera específica, el artículo enumera las marcas sociológicas presentes en la selección de los temas conversacionales. Posteriormente, el análisis realizado proporciona datos relevantes sobre el fenómeno de la transferencia sociolingüística observado en el corpus, subrayando la especificidad cultural durante la interacción oral.

1. Introducción

El lenguaje en general, y los actos de habla en particular, son piezas fundamentales del puzzle, siempre incompleto, de la socialización del ser humano. En la actualidad nadie cuestiona el vínculo esencial existente entre lenguaje y cultura, sin embargo, sigue siendo motivo de discusión psicolingüística, sociolingüística y neurolingüística como armonizar sus dimensiones lingüísticas, cognitivas, comunicativas y socioculturales (Calsamiglia y Tusón, 1999; Kramsch, 1991; Santamaría, 2008). Como profesores de español como lengua extranjera (ELE), además, de los mencionados planteamientos teóricos, necesitamos propuestas concretas que puedan ser incorporadas en la clase de lenguas extranjeras. Propuestas que se enriquezcan de los diferentes logros ofrecidos por el mosaico de las diferentes perspectivas teóricas.

A nivel institucional, en el campo de las lenguas extranjeras, se han producido dos formulaciones fundamentales, por un lado, el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* ha promovido el desarrollo de una competencia intercultural apropiada, para lo cual es necesario tomar conciencia de las relaciones existentes entre la cultura materna y cultura de la lengua meta (Consejo de Europa, 2002:100-103). Por otro lado, el Plan Curricular del Instituto Cervantes, ha promovido un acercamiento cultural a las culturas implicadas evitando tópicos y prejuicios (Instituto Cervantes, 2006).

Desde la segunda mitad del siglo XX, el desarrollo teórico e investigador del proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua ha estado jalonado con dos hitos significativos. Nos referimos, en primer lugar, al nuevo concepto de *competencia comunicativa* formulado por Hymes y Gumpert, que amplió la visión que la *competencia lingüística* de sello chomskiano había proporcionado durante la primera mitad del siglo XX. El segundo de los pilares investigadores fue el concepto de *competencia intercultural*. En el nuevo orden mundial globalizado y



pluricultural el hecho comunicativo carece de una adecuada formulación si no se percibe inmerso en la diversidad y especificidad del bagaje cultural que aporta cada interlocutor al acto de habla.

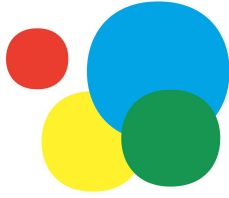
En este trabajo investigador, nos proponemos realizar un acercamiento sociocultural a un corpus oral bilingüe chino y español. Nuestro cometido asume un marco teórico complejo que comprende los logros derivados de la Sociología Variacionista, el Análisis de la Conversación, el Análisis del Discurso y la Lingüística de Corpus. Pretendemos realizar una primera aproximación sociocultural a una muestra de habla obtenida por grabaciones de audio realizadas en chino y en español de estudiantes taiwaneses de ELE. Por medio de este corpus oral, esperamos analizar qué elementos culturales conforman el universo temático de los estudiantes de ELE en Taiwán, definir cuáles son las señas de identidad cultural presentes en el hecho comunicativo, y cuáles son las marcas sociológicas que indican una incorporación de rasgos procedentes del mundo globalizado. Por último, al estar basado el estudio en un corpus oral bilingüe, nos permitirá adentrarnos en el complejo mundo de la transferencia sociolingüística.

2. Marco teórico

Para ceñirnos al formato propuesto en este congreso, necesariamente debemos presentar el marco teórico de manera breve, ofreciendo escuetas pinceladas que delimiten la ubicación académica de nuestro trabajo investigador. Para realizar un acercamiento sociocultural a los estudiantes taiwaneses que aprenden español debemos someramente conocer algunos aspectos relevantes del contexto mundial de la enseñanza de ELE. Luego, citar, los problemas conceptuales y la diversidad de aproximaciones teóricas en relación a los fenómenos socioculturales en la clase de lenguas extranjeras. Esto, nos conducirá a justificar la selección teórica en la que situaremos nuestro análisis; lo que nos llevará a definir los conceptos de cultura, competencia comunicativa, competencia intercultural e interacción social. Finalizaremos este marco teórico mostrando la relevancia de la utilización tanto de corpus orales como el conocimiento de la especificidad de las conversaciones monoculturales, como paso necesario fundamental para futuras investigaciones interculturales.

Globalización y competencia intercultural son dos componentes esenciales del marco social en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera en el siglo XXI. Hugonnier acertó en su previsión cuando predijo que sostenía que los intercambios culturales y el desarrollo de una sociedad multicultural provocarían un incremento del aprendizaje de lenguas extranjeras (Hugonnier, 2007). El desarrollo de las comunicaciones internacionales, tanto reales como virtuales, replantean a investigadores y profesores las viejas cuestiones de cómo vincular la clase a la nueva realidad pluricultural y globalizada en la que viven nuestros estudiantes y profesores, en definitiva, de cómo lograr de manera eficaz ser competente en el mundo globalizado (Kramsch, 1991; Suarez, 2007).

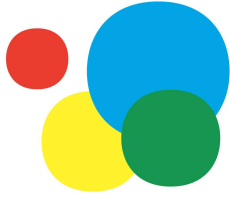
Diferentes formulaciones teóricas y propuestas didácticas aparecen para incorporar la interculturalidad en las clases de lenguas extranjeras, pero todavía persisten dudas acerca de la adecuada preparación del profesorado y



del alumnado para afrontar los retos de la diversidad cultural (Montero, 2000). Además, seguimos observando varios problemas sobre el propio concepto de cultura, lo que ya Scollon denominaba la *miniaturización del concepto de cultura* (Scollon, 1995: 382) y Kramsch la reducción de la cultura a la enseñanza de cuatro temas, las *cuatro eses: foods, fairs, folklore, and statistical facts* (Kramsch, 1991: 218). En este entorno, cobra actualidad la revisión de Santamaría (2008) quien recordaba el renombrado artículo de Miquel y Sans (1992, ápuđ Santamaría, 2008) con su propuesta de tres tipos de cultura diferente: “*Cultura con mayúsculas*”, “*Cultura con minúscula (cultura a secas)*” y “*Cultura con k*”. Por último, debemos recordar que desde la segunda mitad del siglo XX, han proliferado diferentes corrientes teóricas, entre ellas citamos la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística, la psicología cognitiva, la antropología social, la etnografía de la comunicación, el Análisis de la Conversación, el Análisis del Discurso, etc. Todas estas disciplinas han abordado el tema cultural desde diferentes perspectivas investigadoras; las cuales lejos de ser formulaciones contrapuestas, han compuesto un mosaico teórico complementario y enriquecedor (Calsamiglia y Tusón, 1999; Santamaría, 2008).

Ante esta diversidad teórica, nosotros adoptaremos una metodológica ecléctica de naturaleza sociolingüística que aúne los logros de la sociolingüística variacionista, el Análisis de la Conversación, el Análisis del Discurso y la Lingüística de Corpus. Labov, a través de la sociología variacionista analizó las variaciones que se producían en el lenguaje en relación a los contextos sociales. Todo hecho comunicativo acontece en una determinada situación comunicativa constituida por varios elementos esenciales que pueden determinar el resultado final de la comunicación. Entre estos elementos juegan un papel destacado: propósito de la comunicación, el tema general, los participantes, el contexto, las reglas de la interacción y la variedad lingüística utilizada (Moreno, 2004). En segundo lugar, el Análisis de la Conversación, procedente de la etnometodología de Gardfinkel, desde una visión eminentemente sociológica analizó a través de un método inductivo y empírico la organización de la conversación enfatizando una perspectiva que básicamente sostenía que la conversación no era un caos, sino que poseía una estructura; y en segundo lugar, debía analizarse la conversación en la interacción oral, a través de conversaciones entabladas en un marco natural (Hutchby y Wooffitt, 2008; Seedhouse, 2004). En tercer lugar, también deber ser tenidas en cuenta las aportaciones lingüísticas que el Análisis del Discurso, el modelo británico de Birmingham, proporcionó a los actos de habla. Por último, la Lingüística de corpus, ha mostrado el valor lingüístico, didáctico y sociológico de las muestras reales escritas y orales (Hutchby y Wooffitt, 2008; Sinclair, 2004).

El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes han subrayado la importancia de adquirir la competencia comunicativa y la competencia intercultural (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006). La competencia comunicativa de Gumperz y Hymes es el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que poseen los interlocutores en la cooperación conversacional (Pérez, 2011). La competencia intercultural es la habilidad de actuar de manera adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas (Oliveras, 2000).



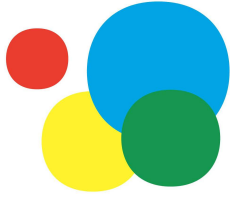
En el desarrollo de la adquisición de la competencia intercultural intervienen muchos factores, entre ellos factores cognitivos, psicológicos, motivacionales, afectivos, sociales y, por supuesto, lingüísticos. En este trabajo, nosotros hemos considerado analizar uno de estos factores, a saber, el contexto sociocultural presente en las conversaciones monoculturales de estudiantes taiwaneses de ELE. De manera concreta hemos querido analizar los aspectos socioculturales de la propia cultura y de la cultura meta implícitos y explícitos en el universo temático de las conversaciones chinas y españolas de estudiantes taiwaneses de ELE. Consideramos, que profundizar en el conocimiento de este factor, nos proporcionará una base para analizar futuras conversaciones monoculturales. Recordemos que en las conversaciones interculturales aparece un patrón comunicativo diferente a las conversaciones monoculturales (Ortí, 2004). La conversación monocultural en la lengua materna y en la lengua meta proporciona, juntos a los datos lingüísticos del proceso de aprendizaje/adquisición, un contexto cultural específico en el que los interlocutores entablan sus conversaciones. Detrás de lo que dicen, de lo que saben y de lo que quieren decir (García, 2004), se halla todo un universo cultural específico, unas señas culturales de aceptación o rechazo hacia la propia cultura, así como patrones socioculturales de incorporación del fenómeno de la globalización. Toda esta información implícita y explícita nos permitirá acercarnos al modo de desarrollarse el binomio globalización e identidad cultural en nuestros estudiantes.

3. Metodología

La metodología que hemos seguido en la presente investigación procede de la Sociolingüística Variacionista, Análisis de la Conversación, Análisis del Discurso y la Lingüística de Corpus. La investigación basa sus resultados en los datos proporcionados por un corpus oral bilingüe chino y español, constituido por 30 conversaciones diádicas entabladas por estudiantes taiwaneses de ELE. El corpus está compuesto por un total de 15 conversaciones en chino y 15 conversaciones en español. El número total de informantes han sido 30 estudiantes. Los mismos interlocutores que conversan en lengua china, lo hacen también en lengua española, y además se han mantenido las mismas parejas de interlocutores en cada conversación china y española. El orden de la lengua de la conversación ha sido randomizado para evitar la influencia de variables externas.

Los criterios de inclusión de los informantes han sido de dos tipos: factores sociológicos y factores lingüísticos. Entre los factores sociológicos, destacamos la edad (estudiantes de 21 a 23 años), el nivel educativo (estudiantes universitarios), contexto sociocultural similar (nacionalidad taiwanesa, han nacido y viven en Taiwán, y no han estado más de dos meses fuera de Taiwán), clase social (clase media taiwanesa), lugar de estudio (Wenzao Ursuline College of Languages). Entre los factores lingüísticos destacamos: lengua materna chino mandarín y un nivel similar en español como lengua meta: nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002).

Todos los estudiantes eran compañeros de clase durante el curso 2007-2008, año en el que se realizaron las grabaciones. La asignación de las parejas de informantes fue libre, cada informante eligió al interlocutor que



quiso. De esta manera, se obtuvo una relación de solidaridad y poder similar entre los participantes. Ningún informante conocía la naturaleza exacta del estudio, tan solo se les indicó que se estaba creando un corpus oral bilingüe chino y español para poder realizar investigaciones que ayudasen a mejorar la enseñanza de ELE en Taiwán. A todos los informantes se les solicitó que hablasen en español y en chino de la forma más natural posible. La selección de temas fue libre, aunque para su tranquilidad se les indicó que si durante la grabación existían problemas para continuar la interacción oral, se les mostraría una lista de temas, que podrían utilizar durante la conversación. Afortunadamente, solo en contadas ocasiones los estudiantes requirieron ver la lista.

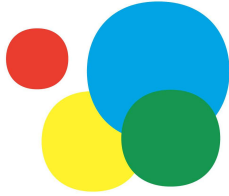
Todas las conversaciones fueron grabadas en audio. Las grabaciones fueron realizadas en una pequeña salita de la universidad, un lugar bien conocido de los estudiantes, donde a veces acuden para charlar y hacer trabajos en grupo. La duración de cada grabación fue de diez minutos. La grabación en cada lengua se realizó sin cortes ni preparación previa. Posteriormente, únicamente se transcribieron cinco minutos de cada conversación, ya que según varios estudios, este tiempo es suficiente para analizar ciertos temas, entre ellos, los que nos atañen en este trabajo (Pérez, 2011). La audiencia de cada conversación fue el profesor investigador, y para disminuir la paradoja del observador, el estudio de cada conversación se realizó siempre que se pudo, a partir del segundo minuto de la grabación, momento a partir del cual, parece que los interlocutores prestan menos atención al grabador y a la audiencia, para ceñirse al hecho comunicativo, que de este modo cobra más naturalidad y espontaneidad. Finalizadas las conversaciones, ninguno de los estudiantes manifestó haberse sentido presionado por la presencia del observador ni por la artificialidad de las conversaciones grabadas. Además, las continuas muestras de risas y enunciados enfáticos presentes en ambas muestras, china y española, indican el alto grado de naturalidad observado en cada una de las grabaciones. Por último, todos los informantes, firmaron un consentimiento informado bilingüe que autoriza la utilización con fines investigadores de todas las grabaciones.

4. Resultados y discusión

En este apartado analizaremos los resultados del universo temático y del estilo conversacional en ambas lenguas.

4.1. Universo temático

En nuestro análisis de 30 conversaciones, 15 en chino y 15 en español, cada una de 5 minutos de duración, hemos observado un total de 125 temas en las conversaciones en lengua materna. La media de temas por conversación en lengua china fue de 8,3 con un rango máximo de 13 temas en las conversaciones CH08 y CH014, y un rango mínimo de 6 temas en las conversaciones CH06, CH07 y CH011. En las conversaciones españolas se obtuvo un cómputo total de 96 temas, cuya media fue de 6,4 temas por conversación. El mayor número de temas se produjo en la conversación ES010 que contabilizó 9 temas, por el contrario, las conversaciones ES06, ES07, ES09 y ES011 hablaron sobre cinco temas. En la tabla 1 se recogen estos datos.

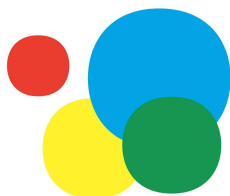


Español	Temas	Temas	Chino
ES01	8	8	CH01
ES02	6	8	CH02
ES03	6	7	CH03
ES04	6	7	CH04
ES05	6	7	CH05
ES06	5	6	CH06
ES07	5	6	CH07
ES08	7	13	CH08
ES09	5	10	CH09
ES010	9	9	CH010
ES011	5	6	CH011
ES012	7	7	CH012
ES013	8	11	CH013
ES014	7	13	CH014
ES015	6	7	CH015
Total	96	125	Total

TABLA 1. Total de temas por conversación

La primera reflexión que debemos hacer ante los resultados obtenidos es indicar el elevado número de temas en lengua china, lo que indica que los estudiantes en su lengua materna se decantaron por la variedad temática, más que por el desarrollo más extenso de alguno de los temas abordados. En segundo lugar, las diferencias numéricas halladas en lengua materna y lengua china pueden ser atribuidas a factores lingüísticos y factores derivados de la propia interacción. Entre los factores lingüísticos citamos los problemas de fluidez verbal y las continuas autocorrecciones gramaticales observadas en lengua española. En relación a los factores de la interacción, en las conversaciones españolas hubo mayor número de mayores titubeos, lapsus y silencios.

En segundo lugar, debemos indicar que el estilo conversacional temático mostró tres tipos destacados: un patrón lineal simple, de tema continuo y de tema circular. El tipo más frecuentemente observado ha sido el desarrollo temático lineal simple, en el que el tema era ampliado por el rema, y posteriormente, se tematizaba. Después se apreció un modelo de tema continuo, más desarrollado en el que el tema principal se va enriqueciendo con nuevas aportaciones de los interlocutores, pero sin tematizarse en un nuevo tema. Más destacable ha sido la presencia de un patrón circular en ambas lenguas, en el que los interlocutores, después de utilizar uno de los dos patrones indicados, volvían a retomar uno de los temas anteriores. En nuestro cómputo final de temas, se ha contabilizado como un tema nuevo, cada vez que se ha producido el mencionado fenómeno de circularidad temática.



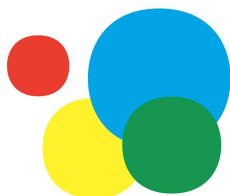
Cuando analizamos el universo temático, descubrimos una mayor riqueza temática en las conversaciones en lengua materna. Uno de los principales factores que han determinado la ausencia de ciertos temas en las conversaciones de español han sido los factores léxicos, ya que ciertos temas exigen un léxico específico del que carecen en la lengua meta, por ejemplo, los detalles de la ceremonia de graduación o la competitividad de unas oposiciones para ser funcionario del estado, han sido temas de interés en algunas conversaciones chinas que no han estado presente en lengua española. Pero, junto a estas diferencias mencionadas, debemos subrayar, en líneas generales una gran similitud en los temas conversacionales. En la tabla 2 mostramos los diez principales temas de conversación en cada lengua.

	Temas en español	Temas en chino
1	Trabajo después de graduarse	Deberes y exámenes
2	Deberes y exámenes	Trabajo después de graduarse
3	Salud	Deporte
4	Deporte	Salud
5	Música	Internet
6	Dinero	Dinero
7	Tiempo libre en general	Comida
8	Trabajo a tiempo parcial	Cine
9	Internet	Trabajo a tiempo parcial
10	Vacaciones	Música

TABLA 2. Principales temas en español y chino

En líneas generales, los dos grandes temas que han conformado el discurso oral en ambas lenguas han sido obtener un trabajo después de graduarse, y los deberes y exámenes a los que deben enfrentarse en el final de curso. Los otros dos temas que se han repetido mayor número de veces han sido el deporte y la salud. Debemos subrayar dos temas, como han sido internet y la comida, que han recibido un interés diferente en ambas lenguas, las diferencias observadas no son atribuibles tanto a un diferente interés, sino a los problemas léxicos. Internet, en el año 2007 y 2008 en el que se recogieron las grabaciones no era un tema de clase en ELE, y el tema de la comida china o española, precisa de una especificidad léxica de la que carecían los interlocutores en ELE.

El modo en el que se han desarrollado estos temas tiene un gran interés lingüístico y sociocultural. A nivel lingüístico, se ha observado una mayor riqueza léxica y complejidad sintáctica en la lengua meta, mientras que en la lengua meta han sido notorios los problemas léxicos, con escasa presencia de adjetivos, gramaticales, y una sintaxis basada en frases sencillas, con un predominio de tiempos verbales de presente, y recurso a perífrasis verbales con el verbo *ir* para evitar conjugar el futuro. A nivel sociolingüístico, los enunciados nos han mostrado mucho más de lo que dicen, implicando todo un universo que nos permite descubrir el contexto sociocultural al que pertenecen nuestros estudiantes. Estos datos, cuyo desarrollo exceden nuestro artículo, deben ser tenidos en



cuenta a la hora de diseñar espacios de interacción oral en la clase de ELE, ya que ignorar las motivaciones del universo temático de los estudiantes, actuarán en detrimento del interés con el que se produzca la interacción. Las conversaciones monoculturales, de este modo son una valiosa pieza sobre cuya toma de conciencia deberemos asentar la competencia intercultural futura.

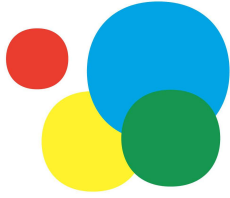
En relación a este tema, hemos buscado en cada conversación, por un lado, la presencia de rasgos de la propia identidad cultural. Por otra parte, nos ha interesado indagar en aquellos datos en el corpus oral que conlleven una aceptación o incorporación de patrones procedentes de la globalización. De manera resumida, presentamos los principales datos obtenidos en la tabla 3.

Conversación	Identidad cultural	Globalización
1ª	Trabajo después de graduarse	Difusión internacional de Taiwán
2ª	Mercado nocturno	Cambios hábitos comidas
3ª	Representación títeres chinos	Canciones inglesas
4ª	Cine taiwanés	Comercio internacional
5ª	Concepto de vacaciones reducidas	Estudiar en el extranjero
6ª	Aprendizaje memorístico	Preocupación ecológica
7ª	Templo y dioses chinos	Béisbol
8ª	Respeto al profesor	Igualdad de géneros
9ª	Comida vegetariana	Trabajo de azafata
10ª	Cena o tentempié nocturno	Centro commercial y rebajas
11ª	Cine taiwanés	Defensa libertad internet
12ª	Cine chino	Ecología
13ª	Defensa turismo nacional	Noticias a través de internet
14ª	Beber té	Cultura internacional
15ª	Medicina china	Profesores de inglés

TABLA 3. Identidad cultural y globalización

Desde el punto de vista sociolingüístico, nuestra muestra ha resultado rica en la presencia de valores antropológicos y sociológicos. En todas las conversaciones en lengua china y en lengua española, se han apreciado un doble tipo de valores, por un lado, una actitud y percepción sociolingüística favorable hacia la propia lengua y cultura materna; por otro lado, se han observado la incorporación de valores procedentes de la globalización en casi todas las conversaciones.

En el corpus oral han sido numerosas las referencias a la propia cultura. La cultura china ha sido percibida siempre de manera respetuosa, y mostrando interés y adhesión a los patrones culturales heredados. De manera concreta, citamos como ejemplos: (1) las alusiones al valor de la medicina tradicional china, al significado que tiene tanto la salud, como los medios naturales con la que debemos cuidarla (ejercicios orientales, yoga,



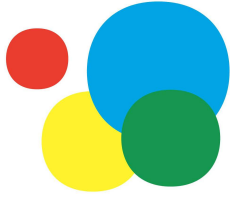
alimentación adecuada y remedios caseros, como el valor terapéutico del agua, son solo algunos ejemplos).(2) La defensa de productos culturales propios como son el cine taiwanés, el turismo nacional, la cultura culinaria en relación a platos, restaurantes y horarios particulares. (3) A nivel educativo, se aprecia la asimilación de la tradición de Confucio tanto el valor concedido al deporte como elemento imprescindible del cuidado integral del ser humano, y sobre todo, se percibe en el respeto al profesor y la asimilación de un método de enseñanza memorístico.

Los rasgos que denotan una asimilación de conceptos culturales procedentes de la globalización, según recoge la tabla 3, serían: (1) la nueva estética del cuerpo delgado, con el rechazo a la obesidad y defensa de la delgadez y la dieta. (2) El influjo americano se manifiesta en la incorporación de los restaurantes americanos de comida rápida, y la lengua inglesa como lengua de prestigio y de trabajo futuro. (3) La natural aceptación de la movilidad internacional para estudiar un Master en el extranjero, y la selección de trabajos de índole internacional (comercio internacional, ser azafata) que superan el marco de la nación. (4) Una favorable percepción sociolingüística hacia las manifestaciones culturales internacionales (cultura española: música, los monumentos, la gastronomía y la literatura; y por supuesto hacia la cultura inglesa: música y el cine). (5) La defensa de la igualdad de género, siendo conscientes del diferente comportamiento entre hombres y mujeres, y la preocupación ecológica por defender el planeta completan estos sentimientos de índole globalizadora. (5) Asimilación del nuevo concepto de concepto de tiempo libre: ir de compras a centros comerciales, buscar las rebajas y ofertas especiales; y navegar por internet como actividad de interacción social internacional.

4.3. Dos lenguas y un estilo conversacional

En este apartado, nos detendremos brevemente a mencionar ciertos fenómenos de transferencia sociolingüística observada en el corpus. El diseño de nuestro corpus, en el que los mismos interlocutores debían conversar en dos lenguas diferentes, resulta idóneo para poder observar ciertos patrones similares en ambas lenguas. Este tema, por sí solo abarcaría, un nuevo artículo, por lo que debemos ser concisos en su exposición.

El primer punto de convergencia entre ambas lenguas se refiere al estilo escasamente intrusivo, con gran respeto del turno de habla y reducido número de superposición de habla y de interrupciones contabilizadas en ambas lenguas. Estos datos coinciden con lo publicado en relación al estilo de respeto y cortesía chino (Clancy et al., 1996, Pérez, 2011), y se aleja de los datos observados en las conversaciones de los nativos españoles (Cestero, 2000). Los estudiantes chinos han desarrollado en lengua española un estilo conversacional más propio de la lengua china. Estudiantes de un nivel B2 siguen, desde el punto de vista de la interacción, muy alejados del modo de interactuar de los nativos españoles. La explicación de este fenómeno de transferencia de estilo conversacional puede ser explicada por la ausencia de una didáctica explícita de la interacción en la clase de conversación que han recibido. Las clases de conversación en Taiwán, suelen ser diseñadas a remolque de la gramática, siendo concebidas como una mera práctica conversacional de los nuevos temas gramaticales aprendidos (Cortés, 2009). De este modo, los diseños curriculares taiwaneses siguen sin prestar gran atención a



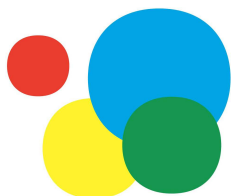
crear espacios para el hecho comunicativo oral donde se tome conciencia de las peculiaridades que la interacción oral posee en cada lengua, ciñéndose a consolidar la reciente adquisición gramatical.

El segundo dato observado, se refiere al abordaje temático desarrollado por los estudiantes. Primero, tal como mostró el apartado anterior, se ha apreciado, una similitud de los diez temas principales de conversación en ambas lenguas. Segundo, también indicamos anteriormente, la presencia destacada de un patrón circular en las dos lenguas. Un mismo tema era nuevamente retomado después de finalizar otros temas tanto en las conversaciones chinas como españolas, este dato se observó en más de un 85% de las conversaciones en español y en chino. Tercero, otro tipo de repetición hallada, ya no se refiere a volver al mismo tema dentro de una conversación china o española, sino que además cuando comparamos el universo temático de los interlocutores en sus conversaciones chinas y españolas, apreciamos que en todas las conversaciones se han repetido los mismos temas. En la siguiente tabla anotamos el número de temas repetidos en ambas conversaciones.

Español	Temas repetidos	Chino
ES01	3	CH01
ES02	2	CH02
ES03	6	CH03
ES04	2	CH04
ES05	2	CH05
ES06	3	CH06
ES07	2	CH07
ES08	2	CH08
ES09	2	CH09
ES010	1	CH010
ES011	1	CH011
ES012	1	CH012
ES013	3	CH013
ES014	3	CH014
ES015	3	CH015
Total	36	Total

TABLA 4. Temas repetidos por conversación

En lengua china, de los 125 temas de conversación hallados, se repitieron en lengua española 36 temas, lo que significa un 29%, es decir, casi un tercio de los temas. En lengua española, de los 96 temas que abordaron, fueron repetidos un 37,5% de los temas. Este mayor porcentaje de repetición en lengua española indica que, lógicamente, parece ser el universo temático chino quien marca la selección de temas; pero, por otra parte, nos



debe hacer recapacitar sobre la existencia de un acceso neurológico cognitivo común y sobre la posibilidad de un lexicón-temático mental activado o común para ambas lenguas.

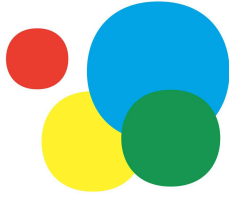
Nuestra última observación se refiere al hecho de que el menor número de temas por conversación haya coincidido en tres de las conversaciones chinas (CH06, CH07 y CH011) y españolas (ES06, ES07 y ES011). Los interlocutores en estas conversaciones han mostrado una clara preferencia hacia un menor número de temas y dedicarles a ellos una mayor extensión. Estos datos pueden apoyar otra vez que en el estilo conversacional de cada interlocutor convergen los factores cognitivos y sociolingüísticos conversacionales, que son transferidos a la segunda lengua.

5. Conclusiones

En esta investigación, se ha realizado un primer acercamiento sociocultural a un corpus bilingüe chino y español, que ha analizado 30 conversaciones diádicas, mantenidas por 30 estudiantes taiwaneses de ELE, de las cuales 15 fueron en su lengua materna, chino mandarín, y las otras 15 en español como lengua meta de estudio. Debido a las restricciones de espacio, el trabajo únicamente ofrece los resultados preliminares de un análisis del universo temático y del estilo conversacional exhibido en las conversaciones chinas y españolas.

Las principales conclusiones de la investigación se pueden resumir en los siguientes puntos: (1) el campo temático conversacional de los estudiantes taiwaneses de ELE ha sido, en líneas generales, muy similar en ambas lenguas, con predominio de cuatro temas principales: trabajo después de graduarse, tareas de clase y exámenes, la salud y el deporte. (2) En segundo lugar, el estudio ha mostrado, la coexistencia de elementos que apuntan hacia una convergencia entre la identidad cultural y las nuevas ideas de globalización presentes en los informantes. La percepción positiva hacia los valores de la propia cultura, son compatibles con la adquisición de nuevas ideas globalizantes, indicando la posibilidad de cierto grado de uniformidad respetando la diversidad cultural de cada pueblo. (3) Por último, la investigación ha reflejado la presencia de un fenómeno de transferencia sociolingüística a nivel temático y de estilo conversacional. Un gran porcentaje de temas ha sido repetido en ambas lenguas. Además, se ha seguido sobre todo un modelo conversacional muy respetuoso y de gran cortesía y empatía con el turno de habla y con el propio interlocutor; nuestros datos confirman que este patrón es similar al ya publicado para la lengua china y otras lenguas orientales, a la vez que se aleja de las estrategias conversacionales que utilizan los nativos españoles.

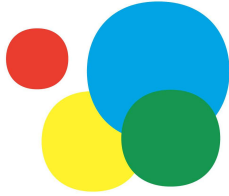
Por lo tanto, a tenor de nuestros resultados, consideramos que estos hallazgos pueden ser significativos para replantearnos en las clases de conversación qué campos temáticos debemos ofrecer a nuestros estudiantes y, en segundo lugar, qué tipo de espacios de interacción oral debemos crear en el proceso de aprendizaje/adquisición de ELE. Consideramos necesario, por un lado, conocer los intereses de nuestros alumnos, descubrir cómo perciben y toman conciencia de su propia cultura, de sus temas y del modo de interactuar. Después, debemos indagar la motivación y la percepción sociolingüística con la que se acercan a la lengua meta, al universo



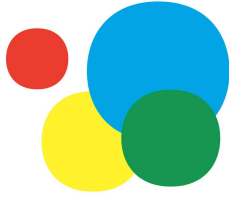
temático compartido y a la especificidad del hecho comunicativo en cada lengua. De este modo, creemos que ayudaremos a desarrollar una adecuada competencia comunicativa e intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- CESTERO MANCERA, Ana M. (2000): *El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico)*. Salamanca: Universidad de Alcalá.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CONSEJO DE EUROPA, (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.
- CORTÉS MORENO, Maximiliano. (2009): «Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China», *Suplementos MarcoELE*. 8, 1-17.
- CLANCY, Patricia M., THOMPSON, Sandra A., SUZUKI, Ryoko y TAO, Hongyin. (1996): «The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin», *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*, 26 (3), 355-387.
- GARCÍA SANCHEZ, Izarbe (2004): «Manu chao, análisis sociolingüístico de su cancionero», *Tonos, Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, vol. (8), Murcia. 1-41.
- HUGONNIER, Bernard (2007): «Globalization and Education: can the World meet the Challenge?». En M.M. Suarez-Orozco, (ed.), *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education* (pp. 137-157). LA, California: University of California Press.
- HUTCHBY, Ian y WOOFFITT, Robin (2008): *Conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- KRAMSCH, Claire (1991): «Culture in language learning: A view from the States», *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam: John Benjamin, 217-240.
- MONTERO MESA, M. Lourdes. (2000): «La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad». *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1).
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. (2004): «Aportaciones de la sociolingüística». En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 85-104). Madrid: SGEL.
- OLIVERAS VILASECA, Ángels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- ORTÍ TERUEL, Roberto (2004): «Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes», *Tonos, Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, vol. (8), Murcia. 1-16.



- PÉREZ RUIZ, Javier (2011): *El papel del oyente en la conversación china y española. Un estudio contrastivo sociolingüístico*. Taipéi: Central book.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío (2008): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Tesis doctoral inédita. Getafe: Universidad de Getafe.
- SCOLLON, Suzanne (1999): «Not to waste words or students: Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom». En E. Hinkel, (Ed.), *Culture in Second language Teaching and Learning* (pp. 13-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- SEEDHOUSE, Paul. (2004): *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- SINCLAIR, John. (2004): *How to use corpora in Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- SUAREZ-OROZCO, Marcelo M. (2007): *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education*. LA, California: University of California Press.



EL ESPAÑOL EN UN MUNDO CAMBIANTE

Stepanka Rubesova

Universidad de Hradec Kralove, República Checa

RESUMEN:

El idioma español, igualmente como casi todos los idiomas del mundo, se adapta al desarrollo y a la globalización. En todos los países hispanohablantes notamos cada vez más la influencia inglesa. No son solamente los periódicos, revistas, publicidad, la televisión y la radio donde encontraremos este fenómeno, sino también el lenguaje artísticos. La “americanización” del idioma español lleva consigo los desacordes en opiniones y definiciones de la terminología relacionada: *el anglicismo* y *Spanglish*. La investigación de campo, realizada en México, proporciona datos de origen de *Spanglish* en la época de los *pachucos* y también se clasifican los anglicismos léxicos, semánticos y sintácticos reunidos de la entrevistas y estudio de otro material.

1. Introducción

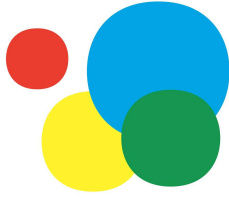
Vivimos en una época de movimientos migratorios. Nos dejamos influir por productos americanos y el inglés se está convirtiendo en el idioma principal para poder “sobrevivir” en el mundo moderno. La influencia cultural y lingüística de los EE.UU. junto con la globalización se refleja también en el idioma de los países hispanohablantes, el español.

Los objetivos de esta comunicación se centran en dar a conocer a los hispanistas y al público en general la situación del español en relación con el idioma mundial – inglés. Si antes el inglés se usaba para actos internacionales, ahora ocupa el lugar importante en la vida cotidiana a nivel nacional, es decir el inglés penetra en casi todos los idiomas mundiales. Especialmente en países hispanohablantes casi no existen áreas de la vida donde no se note la influencia del idioma inglés en el español. Nos concentraremos en tres países hispanohablantes –Chile, Argentina y México-. Mientras que los dos primeros países mencionados nos sirvieron como base teórica, en México se realizó la propia investigación de campo que desembocó en el registro de los vocablos y construcciones “anglicadas”.

2. Marco teórico

2.1. Chile

En Chile se realizó una investigación por parte de Mauricio Pilleux Dresdner de la Universidad Austral, Chile, por lo que su inventario de anglicismos en Chile representa un período de alrededor de veinte años que según el autor se originaron debido al avance de la ciencia y los cambios en la vida urbana, social, económica, deportiva, etcétera. El inventario consta de 152 entradas y está publicado en su artículo “Anglicismos en Chile” en 1971.



Pilleux considera la influencia de los anglicismos hacia el español de Chile como un proceso inevitable. Según él los anglicismos como *living, turismo, champú, cheque, ranking, budín, closet, líder* enriquecieron el léxico chileno. Otros anglicismos como *hostess, hobby, week-end, film* (o *filme* como lo reconoció la RAE) son, como dice el autor, las palabras que sustituyeron a otras ya existentes en el español chileno. Entre los sustantivos existen los que han conservado su ortografía inglesa: *jersey, living, bungalow, flashes, pick-up, long-play, full-time*. En el grupo de los ejemplos castellanizados pertenecen *cóctel, biftec, bistec, overol, zoquete, pijama, reportero*. Los adjetivos, según Pilleux, representan un porcentaje muy reducido de los anglicismos de Chile. Existen *estrellas sexy, camisas wash and wear, etc.* No se registraron verbos en su forma inglesa, solamente los anglicismos castellanizados como por ejemplo *boicotear, filmar, blufear*.

2.2. Argentina

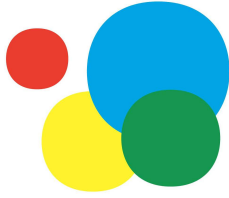
Otro estudio que decidimos exponer se hizo en Argentina, Rafaela-Santa Fé por María A. Ibáñez de Chiaraviglio y la Prof. María Esther Bianchi de Zanetti y se denomina “Y aquí... ¿cómo hablamos? El “Spanglish” en Rafaela.”

El trabajo de campo se desarrolló en 2001. La muestra basada en las respuestas de los estudiantes, prensa y otros medios se clasificó en: 1) términos de inglés que se pronuncian o escriben con las reglas del español, por ejemplo: *ful, culísimo*, 2) los verbos ingleses que se conjugan según las normas del español, especialmente en la informática: *cliquear, emailear*, 3) se utilizan los vocablos en inglés en vez de su equivalente en español: *darling, stop, ticket*, 4) se traduce sólo una frase o palabra compuesta: *microondas con grill, grabar compacts, página web*, 5) se adoptan algunos vocablos nuevos tales como: *flash, link, OK.*, 6) se usa una traducción literal debido a la similitud con los términos del inglés: *reportear* por *informar*, *aplicar* por *inscribirse*, *remover* por *quitar*, *computadora* por *ordenador*.

A diferencia de los resultados de las encuestas entre los estudiantes, las autoras sacaron de la prensa, especialmente de los apartados de economía y política, unos “ejemplos del Spanglish” (como ellas los denominan), como por ejemplo, *offshorizar, offshorización, defaulteados*, etcétera. “Los estudiantes evidencian un desconocimiento general sobre este fenómeno lingüístico, objeto de esta investigación” (Ibáñez Chiaraviglio, 2001). La investigación anterior nos planteó el problema de ambigüedad de la terminología, qué es el Spanglish y qué son los anglicismos.

2.3. ¿Los anglicismos o Spanglish?

Tradicionalmente se ha usado el término *anglicismo* para definir todas aquellas palabras o estructuras que llegan al español a través del inglés. Más recientemente se suelen definir los términos *Spanglish (Espanglish, espanglés)* como 1) *Spanglish (Espanglish, espanglés)* es la influencia del inglés extrema cuyo nivel más moderado corresponde al término del *uso de anglicismos utilizados en los países hispanohablantes* o 2) *Spanglish (Espanglish, espanglés)* es el término que abarca cualquier variedad de español por el inglés.



Las lingüistas María A. Ibáñez de Chiaraviglio y la Prof. María Esther Bianchi de Zanetti distinguen entre los anglicismos y Spanglish. María A. Ibáñez de Chiaraviglio constata que “Hay una diferencia entre el Spanglish y los anglicismos. El "Spanglish" usa palabras inglesas modificadas como español: *parkear el auto* (*park the car*); *limpiar la carpeta* (*to clean the carpet*). En cambio *stop*, *ticket*, *cool* son inglesas y se mantienen como tales y se denominan como anglicismos”. (Consulta personal con María A. Ibáñez de Chiaraviglio, mayo 2013).

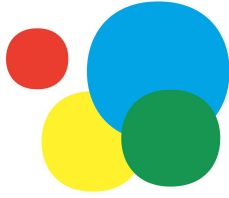
Rafael Salaberry, Xosé Castro Roig, Ilan Stavans u otros definen el *espanglés* como un fenómeno que no está presente solamente en Estados Unidos, sino en todos los países hispanohablantes. Salaberry (2005) menciona:

...el fenómeno *espanglish* no debe ser necesariamente restringido a Estados Unidos. (...) Asimismo, recordamos que la influencia del inglés sobre el español está ocurriendo a nivel global y no solamente regional. En otras palabras, la influencia del inglés sobre el español se asimila naturalmente y aún más, se asimila a nivel internacional. Es innegable que el inglés como lengua internacional, sumado al efecto aglutinador de los medios masivos de comunicación y a la globalización económica, afecta a todas las variedades del español. Por consiguiente, no es posible argumentar que sólo el español de EE.UU. se puede calificar de *espanglish*, si *espanglish* se define como una variedad de español que recibe una influencia de diversos grados del inglés. El proceso de creación y recreación de la lengua que se da en todas las variantes del español, ya sea en los barrios de Madrid, la Habana o Montevideo, se puede ver también en la vida diaria del *espanglish* en cualquier comunidad en Estados Unidos.

También Lipski (2002), uno de los lingüistas más apreciados en el mundo, resume detalladamente el debate sobre la naturaleza del *Spanglish*.

Cuando indagamos en las múltiples acepciones de la palabra *spanglish*, resulta que esta palabra tan pintoresca como tramposa puede referirse a por lo menos las siguientes manifestaciones lingüísticas, de acuerdo a las circunstancias: (1) el empleo de préstamos integrados y no integrados del inglés en español; (2) el empleo de calcos sintácticos de modismos y circunlocuciones inglesas en español; (3) los cambios de código frecuentes - a veces dentro de la misma oración; (4) las desviaciones del español gramatical encontradas entre hablantes vestigiales del español; (5) en algunos casos, las características del español hablado y escrito como segunda lengua por millones de estadounidenses que no provienen de familias hispanas, pero que han aprendido algo de español debido a su utilidad en su vida personal o profesional; (6) por fin el uso cómico, despectivo e irrespetuoso de palabras pseudo-españolas o derivadas de un español ya caduco, que la antropóloga Jane Hill ha denominado *junk Spanish* «español de basura» o «español desechable».

Stavans y Castro Roig no se diferencian mucho en sus definiciones de Salaberry. Stavans (2003), dice sobre el *Spanglish* literalmente: “And, atención, isn’t only a phenomenon that takes place in the United States: in some



shape or form, with English as a merciless global force, it is spoken - and broken: no es solamente hablado sino quebrado - all across the Hispanic world, from Buenos Aires to Bogotá, from Barcelona to Santo Domingo.”

Antonio Torres (2004), de la Universidad de Barcelona, en la ponencia que presentó en la primera conferencia del *Spanglish* en la Universidad de Amherst, Massachusetts, EEUU, dice:

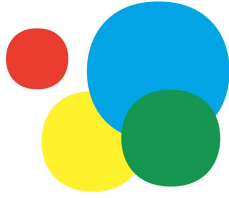
Estados Unidos funciona, de acuerdo con algunos investigadores, como una especie de laboratorio de lo que a la larga, en una u otra medida, puede acabar sucediendo en Latinoamérica y, tal vez, en España. Los latinos son transmisores de modas a la sociedad estadounidense, pero también receptores de formas de comportamiento, de tradiciones, de gustos, y fácilmente los trasladan a sus “hermanos” del sur.

2.4. México -orígenes de los anglicismos (Spanglish) en México-

Históricamente no hay que olvidar que Estados Unidos siempre estaban presente en la historia y política de México y al revés. Durante la segunda mitad del siglo 19 y principios del siglo 20 sucedieron diferentes enfrentamientos, acuerdos y negociaciones con Estados Unidos por parte de México. En 1875 se expidió una ley de colonización y los gobernantes insistían que lo mejor sería traer a los colonos extranjeros y así sucedió que el gobierno de Díaz entregó considerables extensiones territoriales a individuos y empresas extranjeras – especialmente a los estadounidenses en el norte de país, lo que trajo mucha crítica por parte de la gente mexicana. Así se entregó por ejemplo a la Compañía Richardson 300 000 Has, a la Colorado River Land Co., 325 364 Has, Co. L. Bocker, E. P. Fuller, H.G. Barret, etcétera. (Silva Herzog I. 1995) Este contacto con los empresarios estadounidenses empezó a acercar el idioma inglés con el español y se puede suponer que por las cuestiones de negociaciones e inevitable comunicación de la gente americana con la mexicana llegaron los anglicismos al español de México. El año 1848 se conoce por el Tratado de Guadalupe cuando los EE.UU. compraron una parte del territorio mexicano, Tejas, y más tarde California, Nevada, Utah, Texas, New Mexico and one part of Colorado. Los mexicanos se convirtieron en los residentes de EE.UU.

El “Spanglish” en México surge en la cinta de Germán Valdés “Con la música por dentro”, donde se nota su gran afición por combinación de los dos idiomas. En 1942 el habla inglesa, el pochismo, estuvo en plena expansión en México y la influencia estadounidense empezó a sentirse en las calles de las poblaciones fronterizas y de la capital donde se veían los rótulos escritos en inglés.

Los jóvenes de los años 20 del siglo 20 provenían de descendencia mexicana y mediante la vestimenta –“zoot suit”- y comportamiento extremo, gusto por la música swing y el *boogie-woogie*, reaccionaron a los problemas que sucedían entre estadounidenses y mexicanos. Su indumentaria consistía en pantalones bombachos con tirantes gruesos, saco amplio de grandes hombreras y solapas, reloj de cadena atada al pantalón, zapato bicolor y sombrero ridículo con una pluma de pavorreal. El estilo de vida junto con *Spanglish*, que introdujeron estos jóvenes que se llamaban pachucos, empezaron a quedarse de moda en varias partes de México. Los pachucos



provenían de Los Ángeles, California y su habla no se quedó en las zonas fronterizas sino que se empezó a extender por México y llegó hasta el centro. Los años 1942 y 1943 se caracterizan como años más fuertes del movimiento pachuco en California.

Cuando llegó Valdés a México, D.F., se notaba ya una influencia fuerte de lo estadounidense, como menciona la revista *Somos* (*Somos*: 37):

El actor llegó a la capital, y su espíritu cosmopolita coincidía con una época de renovación urbana en la que se imponían las mesas de billar y el boliche, como las de la Compañía Brunswick Balke Collender de México: “Las mejores del mundo”. Eran los tiempos de “Gillette Blades, afeitada con suavidad sin par”, las camisas “Arrow, fabricadas únicamente en Estados Unidos”. Una etapa de modernidad con la mirada puesta en los vecinos del norte, que de alguna manera Tin Tan, personaje representado por Valdés, y su estilo pachuco representaban.

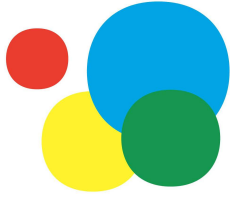
En esta época ya se utilizaban otras palabras inglesas entre mejicanos, como por ejemplo: *oquey*, adiós cedió el paso a *good bye*, *troca* (truck en inglés), *carro* (car), *claxon* en lugar de bocina y aparecían los nombres de los hoteles, restaurantes en inglés como menciona la revista *Somos* (2001:33):

A principios de los años 40 una fonda de Bucareli ostentaba el nombre de Nacho's, los periódicos anunciaban centros nocturnos como el Waikikí o decían: “Cene en Tony's Tap Room. El Hotel Diana cambiaba su nombre por el Waldorf, y su propietario instalaba ahí un club nocturno: el Coconut Grove, como el afamado cabaret de Hollywood.

¿Quién eran los pachucos? Unos los consideraron como los malévolos tipos que han olvidado el idioma y querían atraer la atención por su vestimenta y habla. La cultura del pachuco aparece también en la obra del teatro “Zoot Suit”/ Fiebre latina de Luis Valdéz – dramaturgo chicano. Octavio Paz en su “Laberinto de soledad” citado por la revista *Somos* (200:35-35) critica a la cultura del pachuco:

Los pachucos son bandas de jóvenes, generalmente de origen mexicano, que viven en las ciudades del sur y se singularizan tanto por su vestimenta como por la conducta y el lenguaje. Rebeldes instintivos, contra ellos se ha cebado más de una vez el racismo norteamericano. Pero los pachucos no reivindican su raza ni la nacionalidad de sus antepasados...

En la película de Ibáñez conocida como “Los caifanes” aparecen rebeldes pachucos bajo el nombre *caifanes* que es una palabra que causa discusiones entre los lingüistas sobre el tema de su origen. El escritor mexicano Carlos Monsiváis considera la palabra *caifán* una palabra inglesa que se castellanizó: “así, caifán, una palabra que en México ha tenido desde hace 30 años mucha circulación, viene «del que cae *fine*»” (Monsiváis: 7).



3. Metodología de la investigación en México

El objetivo de la investigación en México era describir la situación del español y confirmar o desmentir la opinión de los que alegaban que México era un país purista que no absorbía la influencia del inglés. La parte más importante se basó en la investigación de campo que se ejerció en México en forma de entrevistas y cuestionarios distribuidos entre la gente de diferentes edades, domicilio y nivel escolar que sirvieron también para el análisis estadístico del uso de los anglicismos según las variables citadas. El material para la investigación se obtuvo de las entrevistas, periódicos, televisión, radio, conversaciones diarias con diferentes personas, acontecimientos deportivos, culturales, educativos, enseñando inglés a estudiantes mexicanos, de rótulos de negocios y cualquier otro material escrito u oral siempre y cuando se encontrara en las zonas del Estado de Puebla y Tlaxcala. Los ejemplos obtenidos se catalogaron según su aparición como medios de comunicación, publicidad, radio y televisión, comercio, rótulos de comercios, periódicos y revistas, el mundo del automóvil, moda y estilo de vida y los medios informáticos.

En total se entrevistó a 183 personas adultas, a partir de los 15 años (con excepción de 2 hermanos de 10 y 11 años que eran parte del grupo de la escuela nocturna y que se incorporaron entre los adultos). Los informantes procedían de las ciudades de Puebla, Tlaxcala y de pueblos como San Sebastián Tepatlascó, San Baltasar de Tetela, Tecali, Cholula, Huejotzingo, etcétera. El informante mayor tenía 81 años y procedía del pueblo San Baltasar de Tetela. La forma escrita era ventajosa para entrevistar a los grupos más numerosos como por ejemplo a los estudiantes o alumnos en las escuelas. Así se consiguió un número mayor de informantes que en las entrevistas orales.

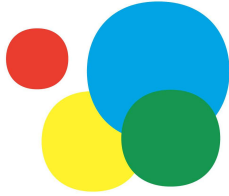
4. Análisis

De las entrevistas se consiguieron datos de la penetración del inglés en el campo léxico, semántico y sintáctico; se estudió si la gente se daba cuenta de esa influencia, si había necesidad inevitable de utilizar palabras inglesas, si el inglés rellenaba los huecos en el español donde no existía un equivalente o si acompañaba al equivalente español. La investigación perseguía también finalidades sociológicas y sociolingüísticas que sirvieron para conocer el fondo cultural del fenómeno del anglicismo que es bastante amplio por derivarse de mecanismos de transculturación.

La investigación de campo en México facilitó, aparte de otros datos abundantes y interesantes, un registro que revela la extensión del uso de los anglicismos en distintos campos de la vida y que se presenta en adelante.

4.1. Comercio

Los siguientes ejemplos de anuncios aparecieron en las vallas publicitarias que en México se llamaban *show posters* y que se ubicaban al lado de las carreteras. También se incluía publicidad de revistas y anuncios: *Linea de pick ups Chevrolet // Sólo en el Set Social de Milenio // Date un break y toma el Kit-Kat.*



También gran cantidad de centros comerciales y las marcas de productos utilizaban anglicismos. Se trataba del centro comercial *Liverpool*, *Ofiexpress*, *Outlet Puebla*, *Exer site*, *by apple*, *Conair*, *Big Cola Pedimex*, revista *Interviú*, marcas *Weekend*, *Things Contempo*, revista *In Touch* que se pronunciaba igual que se escribía, refresco *Okey*, etcétera.

4.1.1. Comercios que utilizan nombre inglés

Burger (restaurante), *Wash and Where* (servicio de limpieza de coches), *Car Wash - Lavado de Autos* (en este caso utilizan un logo para su tienda en inglés y luego lo traducen), *Flash* (aparcamiento), *Clean in Place* (nombre de la tienda de los productos químicos para la limpieza), *Splash* - (marca del agua purificada), *Country Style* - (tienda), *Fix up* - (planchaduría y costurería), *Body Gym Sport*, *Hotel The Angels Palace*, *Motel Quick*, *Polyphoto*, *Pinky girl*, *Mister burger*, etcétera.

4.1.2. Comercios que utilizan nombre combinado - inglés y español

Angelita shops, *Sylvia Torres Studio*, *D'Paladitas Upstairs*, *Restaurante flamingo*, *Pollería Flamingo* - (*flamingo* es una palabra inglesa que se originó de la palabra española *flamenco*, sin embargo muchos mexicanos consideran *flamingo* como palabra española), *Autolavado BOSS*, *Autolavado Express*, *Dinero Express* en *Elektra*, *Cambio Countries*, *peluquería Unisex*, *Pastelería Happy*, *Cemitas & Tortas Safari*, *Kinder mi ranchito*, *Alquiler de Smokings*, etcétera

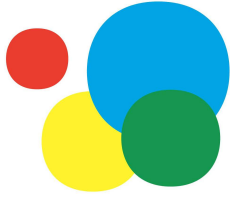
4.1.3. Formas con apóstrofe, -ing u otros tipos de la influencia inglesa como expresiones españolas “anglicadas” o inglesas “españolizadas”, etcétera

Llantie & press, *Tito's shop*, *David's & Co.*, *Maleny's studio*, *Cupido's*, *Electric's*, *Floristería Mey's*, bar *Burgo's*, *Mama's*, *Los Flaider's*, *Restaurante Mario's*, *Lavandería Ultra Klin*, *Peter's abrigos y gabardinas*, *Klinol*, *expertos en limpieza*, *Pakmail*, *Plating system* (proviene de plata), *Kinderlandia*, *El chop*, *KLINOL tintorería*, *Relojería Esmarth*, etcétera.

4.2. Ejemplos de la influencia inglesa en los periódicos y revistas

Las fuentes escritas como periódicos y revistas se caracterizaban por tener una gran influencia del inglés. Además registramos no solamente anglicismos léxicos, que eran más frecuentes en el habla, sino también anglicismos semánticos y sintácticos. En las secciones internacionales solían aparecer anglicismos semánticos y sintácticos por las traducciones erróneas de inglés.

Buscamos maestra de inglés con *teacher.*, intentos de *boicot*, alto *rating* producido por la recordada Paty Juárez, un *brunch*, un *kit* profesional, cantidad de obsesivos *fans*, *affair* amoroso, *boom* de la literatura sudcaliforniana, un concurso para *misses*, *lonche*, la gente piensa que aquí viene puro *loser*, pero no es cierto, 4 canales de



surround speaker, En la ciencia económica¹, a este tipo de programas gubernamentales les llaman políticas *keynesianas*, (keynesianas: por el economista británico John Maynard Keynes), estoy pasándola chido con *la family*, se quedará en *stand by* a partir de agosto, Cenaron románticamente en restaurante *vietnamese*.

Los siguientes ejemplos son anglicismos semánticos y sintácticos de revistas y periódicos:

Wilson *fue enviado* por el Gobierno estadounidense; disturbios que según medios nacionales *fueron provocados* por la muerte de dos jóvenes que intentaban escapar de la policía; miembros del PQ *están reunidos* en Montreal; joyas que *son adquiridas* con recursos públicos; la presencia del intérprete *había sido anunciada*; era importante para nuestra *audiencia*.

4.3. Moda y estilo de vida

El lenguaje de la moda, especialmente en el campo de la vestimenta tenía mucha influencia del inglés. Las siguientes expresiones aparecían en las revistas, tiendas de ropa o en el habla de la gente:

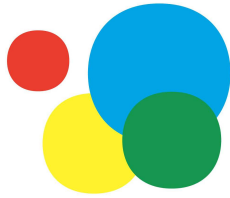
aprovecha *un weekend* maravilloso; *weekend* perfecto; Bolso de *corduroy*; para tener *un look* perfecto; *looks* irresistibles; *top* de algodón; *tips*: Consejos para elegir el mejor tipo de bra; estilos *sexys*; le da un aire *retro* a *outfit*; lo fue *un hit*; los tirantes de *halter*; *un strapless* perforado; *los jeans baggy*; hizo *casting* para elegirlo; figuras de *pewter*; Primero saqué del *clóset* de la recámara la ropa; para ir a la escuela luciendo muy *in*; Una buena comida puede iniciar el *tour romántico*; *lo in y out* de verano; *hot shots*; soy el único *Ringo*; *liderazgo en ranking*; *Touch mi body*; discreta actuación de Aguilas en *fut rápido*; un nuevo *líder* espiritual; No aceptarán en *el filme* rostros europeos.

4.4. Literatura clásica

Los periódicos, revistas, publicidad, la televisión y la radio, no son las únicas fuentes del lenguaje actual que refleja los aspectos sociales, políticos y culturales de la sociedad mexicana donde los EE.UU. están en el primer plano del interés de la gente. En el lenguaje de “la calle” la mayoría de los ejemplos de la influencia inglesa consiste en la presencia de los anglicismos léxicos, sintácticos y semánticos con unos cuantos ejemplos de cambio de código. La literatura clásica no se queda atrás en lo que se refiere al uso de neologismos y anglicismos. El lenguaje escrito literario llega más allá de la lengua coloquial.

A continuación se presentan varios ejemplos de anglicismos recogidos en las obras de José Agustín y Julia Rodríguez. José Agustín nació en Acapulco en 1944 y es autor de *Ciudades desiertas* que se analiza más adelante. Los ejemplos del *español* que Agustín utiliza en esta obra son de diferente clasificación; en el habla de sus protagonistas incorpora palabras inglesas puras que no sufren ningún cambio gramatical, sin embargo, no hay que olvidar que siempre sufren estas palabras “puras” cambios fonológicos; palabras inglesas que modifica ortográficamente para que se adapten a la gramática española, el cambio de código y anglicismos sintácticos.

¹ En español correcto no se utiliza *en la ciencia económica* sino *en economía*.



Los ejemplos e clasificaron como:

1. Anglicismos no adaptados ortográficamente sino fonológicamente: Se hallaba en el lobby (pág. 26), Ahí nos echamos el siguiente round (pág. 57), Sí en México, chance, nos hubieran atracado (pág. 71), Con proyecciones de big close ups de películas (pág.106)
2. Anglicismos adaptados ortográficamente y fonológicamente: Oquéi oquéi (pág. 58), es lo más fonqui que he visto, (pág. 92), que nos haga un estriptís (pág. 114), Pequeños mítines y manifestaciones (pág.163)
3. Cambio de código: Bueno, anyway (pág. 151), No eres más que un ojete. Fuck you, fuck you (pág. 46), Eligio pensaría, las máquinas de frascos de alcohol y de cervezas, to beer or not to beer! (pág.12)
4. Anglicismos sintácticos: The clean-cut-kid-who´s-been-to-college-too, diagnosticó Susana. (pág.11)

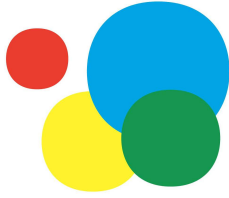
Julia Rodríguez, egresada del Centro Universitario de Teatro de la UNAM, ha sido actriz profesional, articulista en diarios y revistas de la capital y traductora para diversas editoriales. Para el análisis se ha escogido su primera novela que publicó y que se llama *¿Quién desapareció al comandante Hall?* Es una novela de caracteres en la que se recrea con mano maestra el habla riquísima de los barrios populares de México. Cinco personajes dan su versión de un suceso acaecido en una colonia popular de la ciudad de México.

Igual que la novela *Ciudades desiertas* de José Agustín, la novela *¿Quién desapareció al comandante Hall?* es un ejemplo de la influencia del inglés que se muestra en el habla de los protagonistas que utilizan palabras inglesas originales, puras o crudas como los llama Lope Blanch, tal como vienen de inglés y por otro lado la autora escribe unas palabras inglesas así como las pronunciara un mexicano.

1. Anglicismos no adaptados ortográficamente sino fonológicamente: me sonaba a *living* (pág. 14). No se preocupe por el *CD* (pág.114). Nada menos que los *very important persons* (pág. 138). *Relax* familiar (pág. 143).
2. Ejemplos de los anglicismos adaptados ortográficamente y fonológicamente: y como nadie podía resistirse a su “niu luk” (pág. 27), por aquello de que al jefe le gusta el dancin (pág. 62), se da su cran y sus baños de pureza (pág. 63), so-sótano de su haus de película... (pág. 66), con el par de güisquis bien servidos (pág. 73), Plis, teniente, deme chance (pág. 81), hasta en su clóset (pág. 103), Esta vez la se-seguimos al Yibuti parlor, livin rum, lamp cheimber, de brekfast is redi y paraguater-paraguas. ¿Ya oyó, teniente? (pág. 104), e-español y en cambio con el espanglish me voy de co-corrido (pág. 104).

5. Conclusión

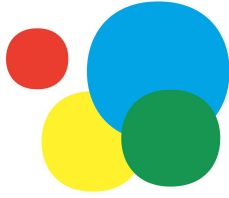
El espanglés y los anglicismos no sólo sirven para sustituir palabras existentes en el español o para complementar palabras no existentes en el vocabulario, sino que reflejan también un problema sociolingüístico, económico y cultural de los países hispanohablantes. Por eso, el fenómeno del anglicismo es bastante complejo y se deriva del contacto de las lenguas y de diversos hechos culturales y sociológicos. El empleo de los anglicismos suele ser cuestión de moda, de prestigio, costumbre, etcétera. Por el contrario, el uso del español



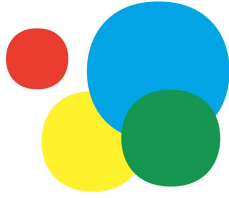
entre los hispanohablantes de los Estados Unidos es una manifestación del orgullo de su origen. Esto ocasiona que la mayoría de la gente latina no acepte plenamente el lenguaje dominante - el inglés - como el único medio de expresión en su vida en los Estados Unidos. Últimamente, incluso la gente de origen anglosajón en EE.UU. está comenzando a aprender español para tener más oportunidades en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA:

- AGUSTÍN, J. (2000): *Ciudades desiertas*. Editorial Planeta Mexicana. S. A. de C. V. México D. F.
- ALBA PELAYO, A. (1972): «Directrices del proyecto de investigación del Departamento de Inglés. Los anglicismos en el ámbito periodístico», en *La investigación en la Universidad de Valladolid*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- CASTRO ROIG, X. (1996): *El espanglish en Internet y en la informática*. [En línea] Mayo 2009. <<http://www.xcastro.com/espang.html>>
- CASTRO ROIG, X.: (2001) *El ciberespanglish, el español comercial y el español neutro en la Red* [En línea] Febrero 2004 WWW: <http://www.medtrad.org/panacea/indicegeneral/n5_ciberspanglist.pdf>.
- GÓMEZ FONT, Alberto . (2000): *Diccionario de español urgente*. Madrid. Agencia Efe.
- FIDELHOLTZ, J. (julio 2005 - abril 2006): *Comunicaciones personales en el Instituto de Ciencias Sociales*. BUAP. México.
- FIDELHOLTZ, J.L. (2003): «Comunicación personal». *Los Falsos Cognados entre Español y el Inglés. False Cognates in English and Spanish*. BUAP. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. México.
- HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. (1975): *El lenguaje de los chicanos. Regional and Social Characteristics Used by Mexican Americans*. USA Arlington. Center for Applied Linguistics.
- HILL, H, J. (1995): *Mock Spanish: The Indexical Reproduction Of Racism In American English*.
- IBÁÑEZ CHIARAVIGLIO, M., A., BIANCHI ZANETTI, M. E.: *Y aquí* 2001 [En línea] Enero 2005. Lucas Moreal. Accesible en la WWW: <<http://www.monografias.com/trabajos14/spanglish/spanglish.html>>.
- LIPSKI, J. M. (2002): *El español de América: los contactos bilingües*. [En línea] Junio 2005: <<http://www.personal.psu.edu/jml34/contactos.pdf>>..
- LLAMAZARES, J. (1993) Modernos y elegantes. *El País*, 1993-05-13. [En línea] 2004: <<http://www.sauce.cnice.mecd.es/~apinos/cajon/moderno.htm>>
- LOPE BLANCH, J. M. (2000): *Español de América y español de México*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. D.F.
- LOPE BLANCH, J.M. (1990): *Investigaciones sobre dialectología mexicana*. Universidad nacional Autónoma de México, México.
- MEDINA LÓPEZ, J. (1996): *El anglicismo en el español actual*. Arco Libros. Madrid.
- PILLEUX DRESNER, M. (1971): «Anglicismos en Chile». *Español actual. Boletín de la oficina internacional de información y observación del español*. Madrid.
- PRATT, Ch. (1980): *El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*. Madrid. Gredó



- RAE. *Diccionario virtual de Real Academia Española*. [En línea] 2003-2013: <<http://www.rae.es>>.
- Revista Somos Uno*. 1 de marzo de 2001. Revista mensual. Editorial Televisa, as. A. de c. v. México. D. F. año 11, número: 205.
- RODRÍGUEZ, GONZÁLEZ, F. y LILLO BUADES, A. (1997): *Nuevo diccionario de anglicismos*. Madrid. Editorial Gredos.
- SALABERRY R. (2005): *La enorme popularidad de las falacias sobre el espanglish y las variaciones de la lengua estándar: ¿activismo social o indiferencia académica? En (pseudo) defensa del spanglish*. Rice University. Conferencia en Monterrey.
- SILVA HERZOG, J. (1995): México D.F. *Breve historia de la revolución mexicana. La etapa constitucionalista y la lucha de facciones*. Fondo de cultura económica.
- SILVA HERZOG J. (1995): *Breve historia de la revolución mexicana, Los antecedentes y la etapa maderista..* México D.F. Fondo de cultura económica
- STAVANS, I. (2003): *Spanglish. The Making of a New American Language*. NY, HarperCollins Publishers Inc.
- STAVANS, I. (2000): «World Literature Today». *Tickling the Tongue.*, Vol. 74 Issue
- STAVANS, I. (1991): *The Sounds of Spanglish, neither Cervantes nor Shakespeare. Commonwealth*. 17. ProQuest religion. pág. 564.
- TORRES ANTONIO (2004) *El Spanglish, un proceso especial de contacto de lenguas*. 1st International Conference on Spanglish. Amherst College [En línea] Abril de 2004: <<http://www.amherst.edu/~spanglish/>>



**“SACAR JUGO” AL CUENTO CON EXPRESIONES COLOQUIALES CON DOBLE
SIGNIFICADO**

José Rubio Gómez

EducaSpain

RESUMEN:

La gran mayoría de los estudiantes de español, especialmente los estudiantes Erasmus, quieren conocer el lenguaje que se encuentra en la calle, hablar como habla un joven español. En muchas ocasiones no pueden seguir el hilo de la conversación entre dos nativos porque la lengua española tiene amplia riqueza lingüística y se utilizan muchas expresiones coloquiales y locuciones que no son nada familiares para los extranjeros. Utilizamos mucho el doble sentido o doble significado de las palabras, aprovechamos la ambigüedad de la lengua, pero este lenguaje lo queremos llevar al estudiante a través de un cuento y una serie de propuestas didácticas.

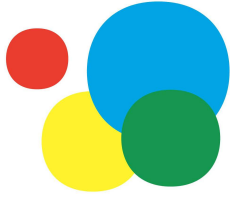
1. Introducción

En las clases de idiomas se enseña generalmente el lenguaje formal, desatendiendo el lenguaje informal que se encuentra inmerso en las conversaciones cotidianas de los nativos. De esta manera, un estudiante de español no puede comprender en ciertas situaciones la conversación entre dos o más personas nativas, porque la lengua española es muy rica en expresiones coloquiales. Pero al mismo tiempo existen muchas locuciones que tienen doble sentido, no se habla con el sentido literal de las palabras sino con un sentido figurado. ¿Cómo puede un estudiante de español conocer estas expresiones? Simplemente necesita práctica y escucharlas repetidamente. Además, un estudiante siempre quiere hablar igual que una persona nativa y se sentirá más confiado en sí mismo si puede comunicarse utilizando estas estrategias lingüísticas.

En esta ocasión solamente nos vamos a dirigir a expresiones ambiguas, con doble significado, que aluden a productos alimenticios. ¿A quién no le han dado alguna vez *calabazas*? ¿Has ido alguna vez a alguna fiesta donde te lo has pasado *pipa*? Pero también habrás metido la *gamba* en alguna situación, ¿es cierto?

A través de una narración que cuenta con 225 expresiones comunes en España solo con productos alimenticios, un estudiante de español puede aprender a utilizar esta fraseología en una conversación cotidiana. El lenguaje coloquial español es muy complejo, con miles de expresiones, que incluso varían de región a región.

El público objetivo debería ser un estudiante de español avanzado, pero un estudiante de niveles iniciales también podría utilizar este cuento para aprender el vocabulario alimenticio o las mismas expresiones a través de una serie de actividades. Pero el proceso de aprendizaje se realiza generalmente por inferencia, cada uno de los productos alimenticios se muestra a través de imágenes y prácticamente todos los alimentos existen en todas las



culturas. De esta manera, el estudiante intenta relacionar el dibujo con la frase y pueden averiguar el significado sin necesidad de mirar la definición que ofrece el libro en caso de ayuda.

No es necesario tener a un profesor presencialmente delante del alumno ya que este puede ser autosuficiente y aprender por sí mismo. Además, puede realizar una serie de actividades para confirmar la acomodación de estos contenidos.

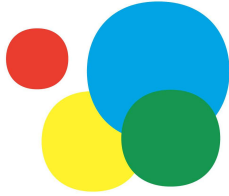
2. El cuento

Se ha escrito un libro llamado *Hambre de vida* donde se sigue una estructura lineal, una historia con una introducción, nudo y desenlace. En este caso, solamente se habla del tema de la comida, productos alimenticios.

A continuación tenemos varios ejemplos de diferentes páginas del cuento. Comenzamos con las dos primeras páginas donde vemos una influencia juvenil:

En la ciudad de  había un par de  que eran uña y , siempre estaban juntos. Antonio y Javier vivían en la misma . Los dos  estaban en la edad del  y se pasaban las tardes fumando  en una .

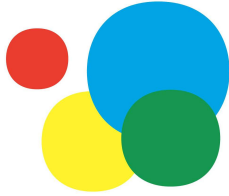
- **Granada:** Es un municipio y una ciudad española, capital de la provincia homónima, en la comunidad autónoma de Andalucía. Está situada en el centro de la comarca Vega de Granada, a una altitud de 738 msnm, en una amplia depresión intrabética formada por el río Genil y por el piedemonte del macizo más alto de la península Ibérica, Sierra Nevada, que condiciona su climatología.
- **Pavo:** Hombre soso o incauto.
- **Uña y carne:** Dos cosas o personas son uña y carne cuando son inseparables, cuando siempre van juntas, cuando entre ellas hay un gran vínculo o amistad.
- **Manzana:** Espacio urbano, edificado o destinado a la edificación, generalmente cuadrangular, delimitado por calles por todos sus lados.
- **Pollo:** Hombre joven, aludido o invocado por persona de mayor edad.
- **Edad del pavo:** Aquella en que se pasa de la niñez a la adolescencia, lo cual influye en el carácter y en el modo de comportarse.
- **Chocolate:** hachis
- **Pipa:** Utensilio para fumar, consistente en un tubo terminado en un recipiente, en que se coloca y enciende el tabaco picado u otra sustancia, cuyo humo se aspira por el extremo de la boquilla del tubo



Un viernes por la mañana tenían un examen de  en el instituto. Antonio estaba bien  en el tema, pero Javier tenía que sacarse las  y tuvo que hacer  para que no le dieran .

- **Lengua:** Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.
- **Estar alguien cocido en algo:** Estar muy experimentado o versado en ello.
- **Sacar las habichuelas:** Buscar alguna manera para solucionar una situación adversa.
- **Hacer chuletas:** Entre estudiantes, papel pequeño con fórmulas u otros apuntes que se lleva oculto para usarlo disimuladamente en los exámenes.
- **Dar calabazas (examen):** Suspender un examen.

En algunas ocasiones, el lenguaje puede ser incluso grotesco:



Antonio volvió la mirada y vio una mujer  con un vestido  que era un  y exclamó:
- ¡  ! Vaya par de  que tiene esa chica.
- Tienes razón, está para mojar  -respondió Javier-

- **Mora:** Mujer natural de África septentrional frontera a España.
- **Naranja:** Color anaranjado.
- **Ser un bombón:** Persona joven y atractiva.
- **¡Ostras!** Expresión para mostrar enfado, disgusto o sorpresa.
- **Melones:** Pecho de una mujer.
- **Estar para mojar pan:** Persona muy atractiva y sensual.

3. Propuesta didáctica

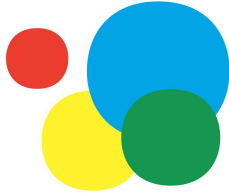
Hay mucha variedad de actividades pero vamos a proponer las siguientes:

- Vocabulario
- Completa oraciones
- Pragmática
- Campos semánticos

3.1 Vocabulario

Relaciona cada expresión con su significado:

- | | |
|-----------------------------|---|
| - Tener huevos | - Hacer el vago |
| - Estar hasta los huevos | - ¡No me vaciles! |
| - Tocarse los huevos | - Con excesiva lentitud, demasiado despacio |
| - Pisando huevos | - Tener valor, tener agallas |
| - ¡No me toques los huevos! | - Estar irritado y cansado de una situación contraria |



3.2 Completa oraciones

Rellena las siguientes oraciones con las palabras que vienen en el cuadro:

Melones	Bombón	Ostras
Pan	Mora	Naranja

Antonio volvió la mirada y vio una mujer, con un vestido que era un y exclamó:

- *¡! Vaya par de que tiene esa chica.*
- *Tienes razón, está para mojar – respondió Javier.*

3.3 Pragmática

Relaciona cada una de las siguientes expresiones con una situación determinada.

Fiesta	Conflicto
--------	-----------

- *Pasárselo pipa*
- *Hacer picadillo a alguien*
- *Llevar una castaña*
- *Dar una castaña*
- *Ir bien cocido*
- *Poner a alguien como un pulpo*

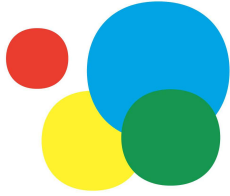
3.4 Campos semánticos

¿A qué grupo alimenticio pertenecen las siguientes palabras?

- *Pipa*
- *Calabacín*
- *Chorizo*
- *Merluza*
- *Flan*
- *Agua*
- *Aguacate*
- *Mantequilla*
- *Orégano*

5. Conclusiones

Generalmente se da por hecho que no hay material para enseñar este tipo de expresiones y fraseologías, o que el material que existe no ofrece suficientes garantías para el estudiante de español. De esta manera, a través de pictogramas, los estudiantes pueden aprender de una manera autodidacta.



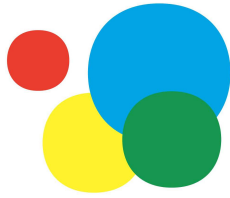
Este cuento no está solamente dirigido al público mayoritario de estudiantes de español, también lo pueden utilizar profesores de español para impartir sus clases o incluso cualquier persona española nativa para poder disfrutar de su idioma y echarse unas risas.

También hay que destacar a las personas de avanzada edad, porque se trabaja la inferencia entre imagen y texto, lo cual produce ejercicios mentales para activar su sistema nervioso.

BIBLIOGRAFÍA

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.

RUBIO, J. (2013): *Hambre de vida*. Segovia: EducaSpain.



WEBQUEST COMO INSTRUMENTO PARA APRENDIZAJE DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

Roseliane Saleme

Fatec-São Sebastião

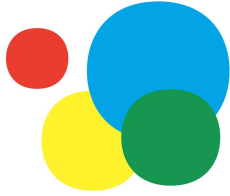
RESUMEN:

Esta comunicación parte de un proyecto llevado a cabo con alumnos del sexto ciclo del curso de Gestión Empresarial en una facultad pública de la provincia de São Paulo, Brasil. Dichos alumnos cursaban Español II, Español para Fines Específicos (E/FE). Se partió del uso de Internet como herramienta y de Webquest como instrumento, involucrando al tema de la Andragogía, relevante por el número de alumnos cursantes con más de 40 años en la facultad, que buscan tal curso por una recolocación en el mercado laboral, por promociones en sus carreras actuales, o además, por una oportunidad de aprendizaje efectivo. Los objetivos del proyecto son varios, teniendo siempre la premisa 'evaluar e interpretar para entender'.

1. Introducción

Este trabajo consiste en presentar los resultados obtenidos en una investigación que se realizó a partir de un proyecto aplicado a alumnos del último ciclo del curso de Gestión Empresarial de la Facultad de Tecnología Fatec- São Sebastião. Se ha elegido como herramienta crear una Webquest¹, que de acuerdo con Bernie Dodge (1994) es una actividad orientada a la investigación en la que parte o la totalidad de la información que los alumnos interactúan, provienen de recursos en Internet. Lo interesante es que el autor se ha basado en la teoría de Krashen, y los insumos (*input*) aportan los alumnos mismos. La mejor forma para aprender es buscar el aprendizaje, cada uno utilizando sus propios recursos, exponiendo sus dudas, reflexiones e investigaciones. He elegido el tema de la Andragogía, pues desde mi punto de vista, además de actual, me parece adecuado al gran tema de la diversidad. En Brasil las diferencias de credo y la mezcla entre pueblos y culturas son parte de nuestro cotidiano, por otro lado se abren las oportunidades para los adultos capacitarse o habilitarse, sin prejuicio, y buscar nuevas opciones en el mudo laboral, además de haber ya una generación de mayores actuantes en el mercado, prosiguiendo sus estudios y de ahí entra la experiencia de cada uno para apalancar dichas oportunidades. Por ello se propuso el reto de que los alumnos buscaran informaciones sobre este público creciente a cada día, en Brasil, y compararlo con otros países hispanos. Más adelante, en otra oportunidad, y para profundizar el asunto, pienso empezar a trazar un breve mapa de cómo se está tratando el asunto de la Andragogía, desde algunos puntos de aprendizaje-enseñanza específicos, además de la participación de los mayores en diversas actividades.

¹ A WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet, optionally supplemented with videoconferencing. There are at least two levels of WebQuests that should be distinguished from one another.



El uso de Webquest propicia el trabajo en grupos interactuantes, el aprendizaje en autonomía, la división de tareas, la selección de los textos, la discusión entre los grupos, todo volcado al foco de las actividades, de modo a que se movilizan a la adquisición significativa de conceptos y de conocimientos, aplicables a su ámbito de estudios, como futuros gestores empresariales. Los resultados esperados durante todo el recorrido son: los cuestionamientos, la exposición de las dudas, la discusión de los asuntos elegidos en puestas en común celebradas en clase, las comparaciones.

2. Metodología

Las Fatec son las Facultades Tecnológicas, públicas, de la provincia de São Paulo, administradas por El Centro Paula Souza, Autarquía del Gobierno de dicha provincia, vinculado a la Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia; Actualmente hay un total de 56 Facultades de Tecnología (Fatecs), en 161 ciudades 'paulistas', y más de 64000 alumnos matriculados en los 65 cursos tecnológicos ofrecidos. Las clases de lengua extranjera, español e inglés, están volcadas a las especificidades de cada curso, por tanto en este caso, Español para Fines Específicos (E/FE).

Los alumnos, que participaron del proyecto Webquest, en este semestre, cursaban el sexto y último ciclo del curso de Gestión Empresarial y, segundo ciclo de Español para Fines Específicos (A2), de los períodos, vespertino (5 alumnos) y nocturno (21 alumnos). Las edades varían entre 22 a 54 años.

Para tanto se ha creado un sitio en Google, las rúbricas para el trabajo fueron demarcadas por la profesora, que es la investigadora, y el tiempo de duración del proyecto, delimitado de marzo a mayo. Los alumnos se dividieron en grupos, un máximo de cinco participantes, y ellos mismos determinaron cuáles serían las tareas de cada uno. Eligieron los temas: Atletismo; Inclusión social, Danza, Deportes, Inclusión Digital.

Se les propuse la siguiente rúbrica: Los grupos tendrán que publicar sus investigaciones paso a paso. Antes contesten a las siguientes preguntas: ¿Qué es Andragogía? ¿Cómo ves el envejecimiento de las personas en tu entorno? ¿Y en tu país? ¿Conoces algún programa social para personas mayores? No se olviden al publicar, escribir el nombre de los participantes del grupo.

Además de la rúbrica expuesta arriba, se pidió que confrontaran, con otro país de habla hispana, el mismo tema y de cómo lo desarrollaban allí, a modo de comparación. Para concretar la propuesta se siguieron las prescripciones de Fernández (2010: 5-14) para preparar el proyecto, a partir del enfoque de acción para aprender lengua española. Lo que se esperaba es que, aun de acuerdo con esta autora "aprendieran haciendo", se interesaran por el eje temático, dinamizando así el propio proceso de aprendizaje afianzando su progreso, por ello "poniendo en marcha una serie de estrategias" (Fernández, 2010: 5). Para intentar huir de la asimetría derivada de las relaciones en clase y las relaciones de poder de ahí derivadas, siempre ineludibles (Baquero, 1998:47) es que se ha buscado una forma que resultara en un trabajo eficaz desde el punto de vista del



aprendizaje, y eficiente por los “procedimientos empleados para alcanzar los objetivos acordados en función de las necesidades de los alumnos” (Hermoso, 2005:5) dentro del contexto empresarial, foco del curso. Así, estarían “en contacto con una variedad de textos [...] fuera de los límites del aula y de los materiales didácticos” en este caso, casi total por Internet, “representando un constante aporte de caudal lingüístico, impulsor de su aprendizaje” (Martin Peris, 2001: 123). Por otro lado, el foco de la asignatura, más específicamente, cuyos objetivos están propuestos en el temario, prevén “la continuidad del proceso de aprendizaje de la lengua española y abordaje [...] de los géneros discursivos que contemplen las esferas de actuación profesional.”

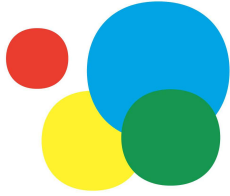
Para abrochar el proyecto les pedí que llenaran una encuesta e hicieran un puente entre el trabajo realizado y una de las asignaturas del curso de Gestión Empresarial. Las preguntas, un total de seis, se clasifican como: (3) dicotómicas, (1) tricotómicas, (2) abiertas. (Lakatos&Marconi, 2004: 167). Enseguida les propuse una puesta en común con el fin de que expusieran sus dificultades, los logros, lo que sintieron delante del reto propuesto, qué de veras habían aprendido (pensaban), de cómo se estructuraron para dar cuenta del proyecto, las satisfacciones e insatisfacciones.

3. La interacción entre los alumnos en dos dimensiones: presencial y ‘virtual’

Lo que se ha buscado desde el inicio era una interacción sistemática y planificada alrededor de la realización de tareas de aprendizaje (COLL, *apud* Saleme, 2004: 22). La adquisición de saberes y sus contenidos específicos, habilidades, valores, normas, aptitudes intereses que involucran los actos educacionales no son solo un proceso de aprendizaje; se encuentra ahí una voluntad explícita del profesor, manifiesta al decidir lo que el alumno puede y necesita aprender; así, se considera la construcción del proceso diferenciada o productiva. La construcción de sentidos, en el proceso de aprendizaje, es más que una simple transmisión de contenidos por parte del profesor a sus alumnos. (Saleme, 2004:16)

Dos vertientes orientan este trabajo: la primera, las investigaciones de Vygotsky acerca de los procesos cognitivos, de la mediación y de la interacción; la segunda, la pedagogía *freiriana* (Paulo Freire) por abarcar los dos lados del proyecto, es decir, por un lado el proceso de aprendizaje de los alumnos, y por otro el tema de la educación continuada de los adultos. Tema este recomendado por Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED:

Hasta épocas recientes, se consideraba que existía un periodo de la vida para aprender, otro para desempeñar un trabajo y finalmente la tercera etapa del ciclo vital para descansar. Hoy en día, esta teoría se ha descartado, puesto que la ciencia ha demostrado que se puede aprender a lo largo de la vida. El aprender forma parte de la naturaleza humana, de tal manera que al ser humano se le considera sujeto y objeto del aprendizaje. Sin esta capacidad, no le sería posible la vida, ni la supervivencia. Podemos afirmar también que, cuando un sujeto deja de aprender está poniendo seriamente en peligro su capacidad de vivir. (UNED, p.5)



Nos centramos en la mejora del lenguaje escrito, de acuerdo con lo que explica Vygotsky en el proceso de adquisición del lenguaje escrito hay la exigencia de acciones analíticas por parte del aprendiente, pues al escribir uno se dirige a un interlocutor ausente, imaginario, lo que hace con que lo escrito se despliegue hasta su grado más amplio. El que escribe no cuenta con el lenguaje visual de los gestos, de las miradas, sonidos de rechazo o de aceptación, solo cuenta con las palabras que deben “explicar la situación en su totalidad para que [la comunicación] resulte inteligible.” (Vygotsky, 1995: 76). De toda forma, se requiere una semántica deliberada, una estructuración intencional de la trama, como una lectura más cuidada, y los recortes, en este caso específico deben ayudar a construir significados para el éxito del resultado final; por estudiaren una lengua extranjera es que necesitan adquirir y desarrollar las destrezas, superando sus dificultades. Por ello, para este proyecto la mediación entre el grupo, y entre el grupo e internet. Se esperaba que discutieran entre sí la eficacia de subir o no un texto completo o un trecho, entre un recorte de un texto o un vídeo, o una foto. O ambos y enseguida la explicación contextualizada. No se puede olvidar que los alumnos cursaban el nivel A2 y las exigencias estaban un poco más altas, pues lo que la profesora anhelaba, *sigo anhelando...*, era que pusieran en marcha la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1995:78).

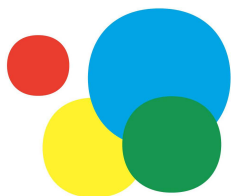
Por una parte las discusiones de varios autores (Mortimer&Machado, 2001; Oliveira, 2000 y 2003, Baquero, 1998, apud Saleme, 2004: 21) sobre los procesos de interacción en clase, con ideas que valoran la reconstrucción y la reelaboración por los alumnos de lo que se les transmite culturalmente, por su entorno social, debe de ser entendida como una construcción teórico-social del interaccionismo. Por ello, al iniciar el proyecto se esperaba proporcionar además de aprendizaje colaborativo y autónomo, reflexiones en el ámbito de la responsabilidad social, como futuros gestores empresariales y en el ámbito personal, para cada uno de los alumnos adultos o mayores.

Pienso que si no hubiera estudiado por lo menos algunas obras de Freire (1959:9), no podría nunca plantear a mis alumnos un compromiso con la realidad cercana, una ‘integración crítica’ para que no vivan aislados de su entorno, y por encima, con la finalidad de buscar nuevos rumbos para la carrera que han elegido.

Por otra parte agrego a esta discusión, para representar el proceso de aprendizaje socio-interaccionista, el concepto de percolación (Arduini, 2013:58), es decir, una imagen del pasaje del agua entre roca y suelo, así que por analogía el aprendizaje (agua), cerebro (roca) y mente (suelo) lo que conlleva al dislocamiento de parte de masa (el conocimiento anterior) compuesta de las construcciones anteriores, a la adquisición construida, además de la mirada volcada al propio proceso de aprendizaje.

3.1 Leer, Oír y Comprender

Al leer un texto o escuchar una grabación se esperaba que el alumno pusiera en marcha algunos atributos esenciales de la “destreza interpretativa”: conocimiento del mundo, familiaridad con el tipo de texto (en este caso, la mayoría, informativos), maestría en las destrezas lingüísticas de predicción, deducción, selección; y



cuando interpretara otros atributos deberían aparecer de pronto: motivación, interferencia de otras lenguas, feedback, acceso a ayudas (diccionario, traductores, etc.) (Alonso, 2002: 109).

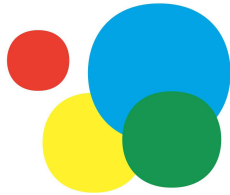
3.2 Resultados

Los resultados se presentan a seguir; se dividen en un trípode, cada parte se mueve y se completa, para enseguida colaborar para el éxito del proyecto. El primero (1) representado por las acciones, presentadas por categorías de expectativas a cumplir a lo largo del recorrido. El segundo, (2) representado por una puesta en común en la que pudieron externar la experiencia, dosificar lo que habían aprendido y adquirido, y si habían mejorado la destreza de lectura y escrita. El tercero (3) a partir de las respuestas a la encuesta, compuesta de 6 preguntas.

Como expuesto en el apartado de la Metodología los alumnos recibieron instrucciones, llevándose en cuenta, de antemano, que: [...] “la instrucción generalmente precede al desarrollo,” [...] el aprendiente “adquiere determinados hábitos y destrezas en un área dada antes de aprender a aplicarlos consciente y deliberadamente. No existe nunca un paralelismo total entre el curso de la instrucción y el del desarrollo de las funciones correspondientes. (Vygotsky:1995: 76). Como no se esperaba de todos el mismo desarrollo, por cuenta de sus propias reglas internas es que se ha propuesto un tiempo más largo (4 meses), por las relaciones complejas que dicha propuesta involucra. Ellos tenían que probar primero el nuevo sitio, saber qué y cómo hacer las tareas propuestas, subir lo que habían seleccionado y si no les pareciera bien, sacarlo. Todo sin la participación del profesor-administrador, que sí los monitoreaba, sin que supieran. Es que a cada entrada el administrador recibe un mensaje y puede verificar lo que pasa y si quiere intervenir o no.

Para sistematizar las acciones (1) que se esperaba llevaran a cabo al realizar las tareas solicitadas, se presenta el cuadro a seguir, basado en las prescripciones de autores de libros de texto como Primer Plano II (Palomino, 2001:8); Juegos Comunicativos (González, 1997:5), entre otros, pero allí en contexto de enseñanza-aprendizaje:

CATEGORÍAS				MUESTRAS
Acciones				(no fueron corregidos)
Planificar	Con el grupo	solo		
Consultar	a sus colegas de grupo	Sitios de Internet	Diccionarios, traductores en línea	
Leer	Lo que va a publicar	Lo que han publicado	WEBQUEST	(A) “Me encontré con un artículo muy interesante sobre la andragogía... Hice una lectura rápida y compartir con ustedes”.
Seleccionar	Trechos de textos	vídeos	fotos	
Localizar	Asuntos pertinentes	Trechos significativos	Informaciones	

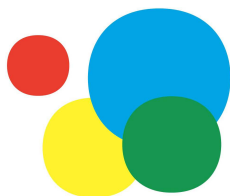


Informarse	Sobre el tema	Sobre lo que hacen los del grupo		(B) Buenos día a todos: Yo encuentre este artículo sobre andragogia en nuestro município
Elegir	Lo que va a publicar	Lo que contribuye	Lo que su grupo ha publicado	(C) Si yo fuera profesor, me gustaría enseñar a las personas mayores, creo que se aprende más de lo que enseña.
Subir	Utilizar la herramienta: PC		WEBQUEST	
Comentar	Aportar comentarios			(D) Vea los beneficios que una universidad abierta para la tercera edad trae consigo.
Comparar	Sus aportaciones con otros países			(E) En Brasil, como en México, hay lugares que enseñan a las personas mayores
Errores	Sin intervención del profesor para corregir			(F) Hola amigos, encontré la pagina, que bueno. yo he comentado en la propia publicación, que cosa!

Autor: la investigadora

Como se puede observar en el cuadro he seleccionado en la columna 'Muestras', algunos ejemplos de las intervenciones de los alumnos durante el proyecto; así, se hace hincapié que los alumnos cursaban el A2 y les dejé libres para escribir sus opiniones, o expresarse utilizando expresiones del lenguaje oral/coloquial, pero en (F) al utilizar una expresión del portugués de Brasil *que cosa*, se puede observar la interferencia de la lengua materna. Esta expresión, en portugués brasileño, transmite desagrado, irritación o asombro. Sin embargo, no me parecía oportuno corregirles los errores, como en (A) *compartir*, pues el verbo debería estar conjugado, pero desde mi punto de vista, no ha comprometido el sentido del mensaje, después, a parte, llamé al alumno y juntos, delante de la pantalla abierta en el sitio, le pedí que me mostrara las equivocaciones. Enseguida le pedí que esperara unos días, hasta que yo pudiera mostrar en la comunicación, y después sí efectuara la corrección. Tampoco me pareció relevante que en el saludo (2) *buenos día* no hizo falta que el segundo elemento no estuviera en plural, sino que el alumno se ha olvidado de que su interacción era el mundo virtual y los saluda a todos desde el período que escribe.

Además quería saber de cuáles recursos echaron mano, a cuál asignatura relacionaron el proyecto, si habían participado efectivamente, si opinaron en las demás, por ello les propuse que contestaran una encuesta de la cuál presento las respuestas a seguir, cuantitativamente:



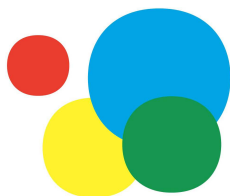
PREGUNTA	ELECCIÓN Una; muchas veces; todas las veces; Sí/no	RESPUESTAS	RESULTADO
1 ¿Has contribuido con las tareas de Webquest?	sí	3 alumnos no respondieron y tampoco contribuyeron	100%
2 ¿Has utilizado un diccionario para sanar dudas de vocabulario?			70% sí ;20% no
3 Has utilizado traductor en línea?	sí		100%
4 Te enteraste de los asuntos de las demás WEBQUEST			80% no; 20% sí
5 Opinaste en las demás WEBQUEST?		Dijeron que no sabían que podrían opinar	15% sí; 75% no
6 ¿Con cuál asignatura del curso harías un enlace?		Gestión de Personas	35%
		Comportamiento Organizacional	20%
		Marketing	20%
		Informática	10%
		Sociología	7.5%
		Organización, Sistemas y Métodos	7.5%

Autor: la investigadora

Como se puede observar en el cuadro 2, la mayoría de los alumnos utilizaron diccionario (1), lo que es un gran progreso, pues al inicio del curso eran resistentes a ese uso, yo era para ellos el depositario fiel de ‘todas’ las palabras que quisieran saber. Explicarles que mi función no era solo la de responder pronto la palabra que quisieran saber, sino mediar la adquisición/aprendizaje de la lengua meta, ha sido un poco costoso. Todos utilizaron el traductor (2), pues para ellos aún les resulta difícil traducir un texto del portugués al español, por el poco tiempo de estudio, 60h efectivas. Un número no expresivo ha opinado en las demás quizá por desconocimiento de que les era permitido.

En la perspectiva del curso de Gestión Empresarial los alumnos relacionaron el proyecto a las siguientes asignaturas: Comportamiento Organizacional (y ramas): Gestión de Personas, Responsabilidad Social; Informática, en este caso la Webquest atraviesa las TIC, pues a pesar de ser para ellos algo diferente, una novedad, estaba sí mediando la investigación sobre el envejecimiento.

La motivación para un grupo elegir Informática ha sido, el proyecto del Prof. Adriano Pandolfi, en Fatec-São Sebastião, para inclusión de mayores. Se denomina “Apadrine a un mayor” y las clases son dadas por los propios alumnos, es decir, el alumno se convierte en tutor de su invitado y de los demás alumnos, por lo menos dos veces durante el curso, no necesariamente en secuencia de días. Este semestre terminan el curso 70 personas, lo



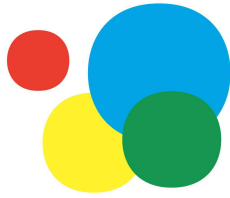
interesante es que algunos mayores llevaron a sus hijos y nietos, para el curso, lo que ha agregado al proyecto un diferencial. Para visualizar las actividades desarrolladas, en cada tema elegido, se las expone en el cuadro abajo:

ATLETISMO 1 y 2		DANZA	DEPORTES	INSERCIÓN DIGITAL	INSERCIÓN SOCIAL
Concepto	Concepto	Concepto y definición	Concepto	Concepto y definición	Concepto y definición
Vídeo solo dirección	Vídeo solo dirección	Vídeo	Vídeo	Vídeo (solo dirección)	Vídeo y fotos
Informe (dirección lleva a un sitio ajeno al tema)	Informes (sin recortes)	Informes	Informes Recomendaciones	Informes - recomendaciones	Informes y - recomendaciones
			Encuesta -resultados	Estadísticas	Estadísticas
		Brasil, México		Brasil, Chile, España	Brasil, Chile, España

Ha sido interesante observar que los alumnos que eligieron el tema del Atletismo, concentraron un gran número de los mayores, edades entre 38 a 54 años. Fueron los dos grupos que tuvieron más dificultades para subir vídeos y hacer recortes en los textos, además de concentrarse en uno solo espacio, por ello han publicado en diferentes temas, sobre el suyo. Me pidieron, durante el proceso, explicaciones lo que les fue facilitado desde el sitio; me parece que el problema posterior ha sido no conseguir pasar la información a los demás componentes.

4. A modo de cierre

En este artículo se expuso como se puede enlazar las herramientas disponibles con la investigación, el aprendizaje de una lengua extranjera y de hecho, contribuir para la reflexión de los futuros profesionales acerca de su entorno. Se mostró aun como la profesora deja el escenario de protagonista para convertirse en espectadora, a veces, instructora, y muchas veces aprendiente. Los actores fueron los alumnos al cumplir con las tareas propuestas y llevarlas a cabo desde sus propios puntos de vista, sin interferencias, solo una u otra intervención necesaria, por ejemplo, cuando no había colaboración de algún elemento del grupo. Como ha sido el primer proyecto involucrando Webquest, seguro que faltó algo, que podrá ser mejorado en un semestre próximo, posibilitando una cosecha mejor en términos de aprendizaje colaborativo.



BIBLIOGRAFÍA

- ARDUINI, Camila Grehnanin (2013): *No que incorreram as alterações na Bacia do Alto Tietê, resultados da urbanização: análise do caráter hidrogeomorfológico da região*. Tesina. São Paulo: USP.
- BAQUERO, Ricardo (1998): *Vygotsky e a Aprendizagem escolar*. Porto Alegre, RGS: Artes Médicas.
- CENTRO PAULA SOUZA (2012): *Ementas Unificadas de Espanhol I e II*. Documento elaborado por los profesores: Francisco Candia, Gustavo García, Maria Cristina Rodrigues, Maria Sílvia Rodrigues Alves; Roseliane Saleme, Maria Camila Bedin (coord.). São Paulo.
- DODGE, Bernie. Some Thoughts About WebQuests. http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (20/04/2013)
- FERNÁNDEZ LOPEZ, Sonsoles, Antonia Navarro Blanco (2011): *Enfoque por tareas: propuestas didácticas*. Coordinación editorial Antoni Lluch Andrés. Brasília, DF: Consejería de Educación de Embajada de España, Secretaría General Técnica.
- FREIRE, Paulo. (1959): *Educação e Realidade Brasileira*. Tese de Concurso para a cadeira de História e Educação. Escola de Belas-Artes, Recife, Pernambuco. <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1976#page/7/mode/1up> (30/05/2013).
- GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo, Carlos Romero Dueñas (2005) *ECO Curso Modular de Lengua Española, Libro del Profesor*. Madrid: Edelsa.
- LAKATOS, Eva Maria; Marina Andrade Marconi (2004): *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- MARTÍN, ERNESTO PERÍS (2001) *Textos, Variedades Lingüísticas y Modelos de Lengua en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL
- PALOMINO, María Ángeles (2001): *Primer Plano 2 Libro del Profesor*. Madrid: Edelsa.
- SALEME, Roseliane (2004): *As escolhas discursivas do professor de Língua Espanhola na construção da aprendizagem de alunos de Letras*. Disertación de Mestrado. Taubaté, SP
- UNED –SENIOR VICERRECTORADO DE CENTROS ASOCIADOS –. *Memoria 2011-2012*. <http://bit.ly/1m4SwEe> (05/06/2013)
- VYGOTSKY, Lev Semiovich (1995): *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.



GÉNERO, LITERATURA Y ENSEÑANZA DE E/LE

Jacicarla Souza da Silva

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMEN:

Es bajo la perspectiva que pone en relieve el abordaje de temas relacionados al entorno social y cultural en las clases de E/LE que esta ponencia pretende demostrar una propuesta didáctica, relacionadas a la diferencia de género sexual, a partir de la literarios de autoría femenina en las letras hispánicas. Para ello, se utilizará esencialmente la poesía. De esta manera, se espera con este estudio pensar/proponer actividades didácticas, destinadas al público brasileño de E/LE, que posibiliten tanto la reflexión sobre la práctica de la lectura literaria como las construcciones sociales que han llevado a la mujer a las condiciones de subalternidad.

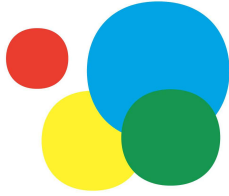
1. Breves datos sobre las políticas públicas española y brasileña sobre la igualdad de género

En materia de paridad de género, no cabe duda que en los últimos años las propuestas de políticas públicas promulgadas por el gobierno viene colaborando, en cierta medida, para la creación de unidades o institutos universitarios que discutan sobre la igualdad entre hombres y mujeres. Si pensamos en el contexto español, podemos mencionar legislaciones como la LOMLOU (Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril) y el Real Decreto (R.D. 1393/2007 de 29 de octubre)¹ que obligan la inclusión de estudios de género en los nuevos planes de estudios de grado y postgrado. Así mismo hay que mencionar el Instituto de la Mujer², creado en octubre de 1983, adscrito actualmente al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de Género, tiene el objetivo de promover y fomentar condiciones que posibiliten la igualdad social de ambos sexos y la participación de las mujeres en la sociedad. En Brasil la creación de un Ministerio que se ocupará por pensar en dichas cuestiones surgirá solamente en 2003 con la *Secretaria de Políticas para Mulheres*³, siendo apenas en 2010 que la mencionada Secretaría adquirirá estructura de Ministerio (Ley nº 12.314, de 2010). No cabe duda que la instauración de dichos Ministerios tanto en Brasil como en España acompaña los intereses y necesidades

¹ Ver PROPUESTAS DE POLÍTICAS activas... Disponible en: <http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM_ORGANIZATIVO/OrganosGobierno/VicerrectoradoInfraestructuraProm/Institutomujer/presentacion>. (Fecha de lectura el: 20 ene. 2009).

² Según nos aclara la página web del Instituto: "El Instituto estuvo adscrito al Ministerio de Cultura hasta 1988, año en el que pasó a formar parte del Ministerio de Asuntos Sociales, y se unió al de Trabajo posteriormente. A partir de 2004 se vinculó a éste, a través de la Secretaría General de Políticas de Igualdad. Desde marzo de 2008 formó parte del Ministerio de Igualdad, creado por el gobierno surgido de las elecciones generales de marzo de ese mismo año. En noviembre de 2010 queda suprimida la Secretaría General de Políticas de Igualdad y el Instituto se adscribe al Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. En diciembre de 2011, se reestructuran los departamentos ministeriales, se suprime el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, así como la Secretaría de Estado de Igualdad a la que estaba adscrito el Instituto y se crea el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, que asume las competencias de la extinta Secretaría de Estado de Igualdad. Así mismo, se crea la Dirección General para la Igualdad de Oportunidades, cuya titular asume la Dirección General del Instituto de la Mujer, lo que permitirá el desarrollo de políticas integrales en el campo de la igualdad." Informaciones sacadas de la página del Instituto de la Mujer. Disponible en: <<http://www.inmujer.es/elInstituto/conocenos/home.htm>>. (Fecha de lectura: el 20 jun. 2013).

³ Léase en español: Secretaría de Políticas públicas para mujeres.



gubernamentales. El hecho de que estas Secretarías estén adscritas a otros Ministerios revela la importancia dada por parte del gobierno a las iniciativas relacionadas a las políticas de género.

Es de gran relieve la actuación de órganos institucionales que se preocupan con este tema, principalmente al tener en cuenta las cifras de violencia contra las mujeres, que son cada vez más asustadoras tanto en los contextos español y brasileño. El artículo “El machismo remonta”⁴ publicado recientemente en 02 de junio de 13 en el periódico *El país* apunta el aumento del número de víctimas de la violencia de género, en especial, entre las jóvenes:

[...] El número de denuncias ha descendido un 10% desde 2008. Según los registros judiciales, 32.242 mujeres sufrieron malos tratos en España en 2011 y se abrieron 7.744 causas más por violencia doméstica. La reducción de un 21% de los presupuestos destinados a programas de prevención y en otro 18% los de políticas de igualdad no auguran una mejora de las estadísticas. [...] Otro dato muy preocupante es que una parte considerable de las asesinadas son jóvenes y que entre las mujeres que presentan denuncia por malos tratos aumenta la proporción de las que tienen menos de 29 años. [...] Es importante reflexionar sobre ello, ahora que la Ley para la Mejora de Calidad Educativa acaba de suprimir la única asignatura, la de Educación para la Ciudadanía, que abordaba esta cuestión. No podemos permitir ningún retroceso en los instrumentos de prevención ni facilitar el desarme social y cultural frente a esta insoportable violencia. (*El país*, 02 jun. 2013)

Retrocesos como éste que comenta el texto también pueden ser evidenciados en la actual realidad brasileña. El 05 de junio de 2013 fue aprobado por la Comisión de Finanzas y Tributos de la Cámara de Brasil el proyecto de ley bajo el título *Estatuto do Nasciturno*, es decir, Estatuto del aún no nacido, que:

[...] prevé una ayuda económica durante 18 meses para las mujeres que tras haber sido violadas decidieran dar a luz a su hijo [...] El texto del Estatuto prohíbe el aborto en todos los casos, las investigaciones con células madre, el congelamiento de embriones y hasta las técnicas de reproducción asistida, ofreciendo a las mujeres con dificultades para quedar embarazadas la única vía de la adopción. (Arias, 2013)

El Estatuto del aún no nacido, en resumidas cuentas, prohíbe el aborto en todos los casos. Lo que representa una regresión a los pocos derechos femeninos alcanzados en Brasil sobre este tema. Cabe mencionar que de acuerdo con las actuales leyes brasileñas el aborto es considerado como ilegal, siendo permitido para situaciones restrictas, como en el caso de violación, o aun cuando represente un riesgo grave para mujer embarazada y en situaciones de malformación fetal, es especial, para fetos acéfalos.

⁴ Texto disponible en: <http://bit.ly/1dmVoLz>. (Fecha de lectura el: 23 jun. 2013).



Si, por un lado, hay relevantes avances por parte de la actuación de los Ministerios en pro de las cuestiones de paridad de género, por otro, las cifras de violencia contra a mujer demuestran un gran retroceso sobre el tema. En este sentido, es importante que la sociedad discuta y reflexione a respecto de esa realidad *alarmante* y que, a su vez, es silenciada en ámbito social.

2. Literatura y género en las clases de E/LE

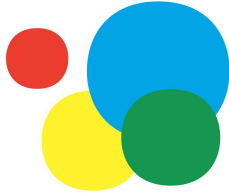
Frente a los datos alarmantes relacionados a la violencia contra la mujer, no cabe duda que se trata de un tema que merece ser debatido en el entorno académico. Desafortunadamente son pocas las universidades que siguen efectivamente aplicando las leyes de incentivo a respecto de la igualdad de género, creadas por los Institutos o Secretarías para discusión sobre el asunto. Al tener en cuenta el contexto escolar, ese tipo de iniciativa suele ser un desafío aún más grande. La Literatura, en este sentido, puede ser una gran aliada, si consideramos su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, dado su principio estético-artístico que permite desarrollar un aprendizaje reflexivo y crítico. El crítico y teórico brasileño Alfredo Bosi (1977) al analizar el papel de la Literatura, en especial de la poesía, destaca su compromiso social y su naturaleza cuestionadora. En este sentido, la poesía correspondería a un lugar de resistencia en el cual es posible oponerse al orden dominante, pues ella, según el autor, inventa un espacio imaginario y crea un nuevo orden que, a su vez, estaría ligado al horizonte de la utopía (Bosi, 2010: 169). Esta característica revolucionaria de lo poético, si así puede decirse, también es señalada por Octavio Paz en su libro *El arco y la lira*. Así, afirma el escritor mexicano: “La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza. [...] La poesía revela este mundo, crea otro”. (Paz, 2003: 13). No hay duda que el universo literario es un terreno que permite al hombre problematizar a sí mismo y manifestarse como ser social. De este modo, proporcionar la lectura y análisis de textos literarios en las clases de E/LE se trata de partir de una perspectiva que va más allá de desarrollar las destrezas comunicativas, corresponde encima en pensar sobre el idioma mismo.

Este abordaje que destaca una postura metalingüística mediante el aprendizaje/enseñanza de un idioma extranjero es planteado en las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media⁵, documento utilizado para guiar a los profesores de la enseñanza media en Brasil⁶, que dice:

[...] O ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos. O que efetivamente importa é mais o *como* e o *para que* fazê-lo, é o não tornar a análise e a metalinguagem um fim em si mesmas, mas uma forma de avançar na compreensão, uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias,

⁵ Se refiere al documento: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, Brasília: MEC/SEB, 2006.

⁶ Vale la pena mencionar que la enseñanza media en Brasil corresponde a los tres años obligatorios que anteceden el ingreso a la Universidad.



mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido.⁷
[...] (Brasil, 2006, p.145)

El lenguaje literario sería, por lo tanto, no simplemente una de las formas posibles para acceder a ese tipo de enseñanza que privilegia el *cómo* y *para qué* hacerlo, mencionado en el fragmento anterior, sino una manera de acercar el alumno al lenguaje artístico, considerando sus particularidades estéticas.

Al considerar la producción literaria hecha por mujeres se nota el lugar marginado que los nombres femeninos ocupan en la historiografía tradicional. En un mundo dominado por valores patriarcales no es de extrañarse que la expresión femenina esté aislada de la producción canónica. En este sentido, se hace fundamental poner en relieve esta manifestación literaria silenciada históricamente por la hegemonía masculina. Se trata de asumir una perspectiva, adoptada por la crítica feminista, que, en líneas generales, se basa en: enfocar la manera como las mujeres son representadas de acuerdo con las normas sociales y culturales vigentes; rescatar textos de autoría femenina ignorados por la crítica tradicional; confrontar las lecturas y métodos sostenidos por esa crítica; destacar la postura de esas mujeres como lectoras que presentan una nueva mirada frente la producción femenina. Al proponer discusiones sobre la diferencia de género en las clases de E/LE a partir de la Literatura, se espera poder cuestionar estereotipos y prejuicios que están arraigados en nuestra sociedad a lo que toca los papeles sociales previamente establecidos a hombres y mujeres.

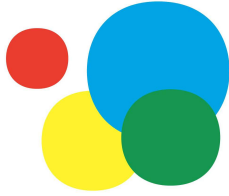
A lo que se refiere la idea de trabajar en las clases de literatura textos de autoría femenina habría que señalar las publicaciones españolas *La mujer en los textos literarios* (2007), que presenta una recopilación de trabajos de diferentes autores, y *Voces femeninas hacia una nueva enseñanza* (2008), estudio coordinado por la profesora Carmen Servén Díez de la Universidad Autónoma de Madrid.

3. Sugerencia de actividad didáctica

Vale la pena mencionar que este trabajo corresponde a los resultados parciales del Proyecto de Investigación *A produção de autoria feminina na América Latina (1900-1950): diálogos e conexões culturais*, desarrollado en la *Universidade Estadual de Londrina* (UEL, Paraná/Brasil) desde noviembre de 2012. A continuación presentamos una sugerencia de propuesta didáctica relacionada con las discusiones de género y con la lectura de textos literarios en las clases de lengua extranjera. Así mismo es importante señalar que tal propuesta fue pensada en los brasileños aprendices de español. Sin embargo, se espera que pueda ser aplicada a estudiantes de lengua española hablantes de otros idiomas.

Para este trabajo se ha elegido el texto poético “Obligaciones diarias” de la uruguayo Ida Vitale (1923),

⁷ “El enseñar la lengua no se confunde por abandonar por completo la reflexión sobre el modo cómo se presenta esa lengua en cada caso ni el metalenguaje que se emplea para explicar algunos de estos hechos. Lo que efectivamente importa es más el cómo y para qué hacerlo, se trata de no convertir el análisis y el metalenguaje encerrados en sí mismos, pero una forma de avanzar en la comprensión, una manera de mostrar que las formas no son resultados de decisiones arbitrarias, pero formas de decir que se construye en la historia y por la historia, y que producen sentidos.” (Brasil, 2006, p.145, traducción mía).



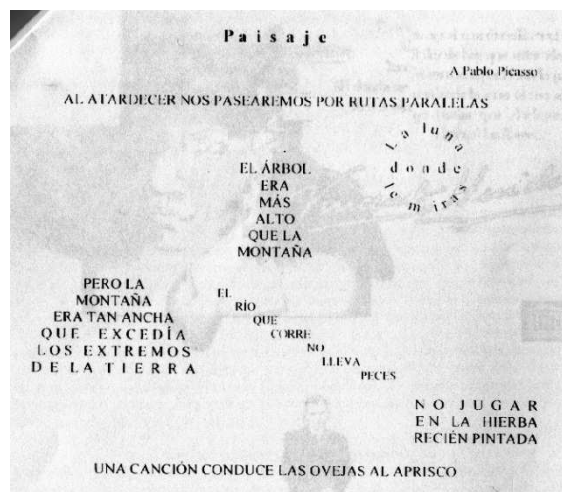
considerando una clase con 1 hora 40 minutos de duración, destinada a estudiantes brasileños de español, nivel intermedio/avanzado.

A) Actividad de precalentamiento

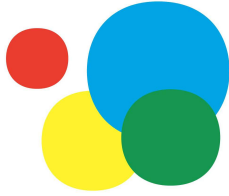
Se entrega a los alumnos un par de poemas y les pide que apunten si la autoría es femenina o masculina. El objetivo es observar los estereotipos relacionados a las diferentes producciones, así como intentar hacer que los estudiantes reflexionen sobre los rótulos destinados a cada género y la pluralidad que estas voces pueden asumir en diferentes contextos. Muestras de poemas de la uruguaya Amanda Berenguer (1921-2010) y del chileno Vicente Huidobro (1893-1948) para esta actividad:

[...] ¿qué ocurre Bill Gates? tu nombre como palomo
que “arrulla” enamorado/ en las “puertas” de
Internet/ y tu “Venni, Vidi, Vinci”/ derrotados?/
¿quién es el vencedor de esta batalla inteligente?
“I love you”/ se oye incitante/ “te amo”/ “te amo”/
¡cuidado! Navegante/ tápate los oídos/
es la voz de la Sirena/ cubre la memoria/
la culpa/ el archivo central/ la madriguera/

se despliega entonces un vacío: suerte
de orgasmo en el placer de las computadoras:
inusitada cola de pavo real viola/ mortal
la impapable entretela/ donde una araña
teje la Net Word/ lugar ambiguo/ topológico
del goce y del olvido/
¡tan cerca están el amor y la muerte! [...] (Berenguer, 2002: 18,19)



(Huidobro, 1989)



B) Desarrollo de la actividad

Obligaciones diarias

Acuérdate del pan,
no olvides aquella cera oscura
que hay que tender en las maderas
ni la canela guarnecedora
ni otras especias necesarias.
Corre, corrige, vela,
verifica cada rito doméstico.
Atendida a la sal, a la miel,
a la harina, al vino inútil,
pisa sin más la inclinación ociosa,
la ardiente grita de tu cuerpo.
Pasa, por esta misma aguja enhebradora,
tarde tras tarde,
entre una tela y otra,
el agrisueño,
las porciones de cielo destrozado.
Y que siempre entre manos un ovillo
interminablemente se devane
como en las vueltas de otro laberinto.

Pero no pienses,
no procures,
teje.

De poco vale hacer memoria,
buscar favor entre los mitos.
Ariadna eres sin rescate
y sin constelación que te corone.
(Vitale, 1988: 144)

Tras leer el poema, todavía dando continuidad a la propuesta de precalentamiento, se cuestiona sobre la autoría del texto, así como el género de la voz poética. Después de discutir con los alumnos a respecto del posible autor, se revela su autoría con breves informaciones biográficas de la escritora uruguaya. A continuación se llama la atención para los aspectos gráficos y fónicos del poema, como también para el vocabulario desconocido, destacando las palabras *Ariadna* y *tejer*. A partir de estos dos vocablos se pregunta a los estudiantes si conocen el mito de Ariadna y la etimología del término “tejer”. Luego se puede presentar un texto corto que trate sobre figura femenina de Ariadna (el mito de Aracne) y el verbo “tejer”, que posee la misma raíz etimológica de la



palabra “texto”.

Después de establecer la conexión entre el mito y el verbo, se puede hacer una lista de palabras que así como el verbo “tejer” es condicionado al universo femenino. Así mismo, se pregunta a los alumnos cuáles serían los verbos relacionados a las actividades masculinas. Al enumerar los verbos, es importante señalar el uso y la importancia del imperativo en el poema.

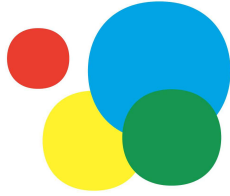
C) Actividad de cierre

Para finalizar la actividad, se enseña la obra “Las hilanderas” (1657) de Diego Velázquez (1599-1660) y se solicita a los estudiantes que establezcan relaciones con el contenido del poema y la pintura. Antes que los alumnos presenten sus argumentos, se puede tratar de los aspectos visuales y estéticos presentes en la obra.



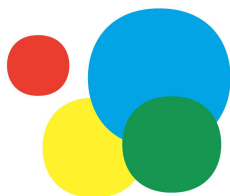
Diego Velázquez (1599-1660) titulado “Las hilanderas” (1657), conocido también por “La fábula de aracne”.

Al proponer abordajes que privilegien temas relacionados al entorno social, como los papeles destinados a los sexos femenino y masculino, las clases de E/LE parecen cumplir una función que va más allá de la enseñanza de aspectos simplemente comunicativos y que, a su vez, pasa por los conocimientos culturales, logrando, en este sentido, problematizar cuestiones a las cuales nos caracterizan como seres sociales y que hacen parte de nuestro contexto. Así mismo, la idea de proponer asuntos como el de género en las clases de E/LE nos hace pensar que proponer una actividad como ésta no limita nuestro trabajo, al contrario, amplía las posibilidades incluso didácticas. No se trata de apenas poner en relieve la discusión de textos de autoría femenina sino ocupar una perspectiva que desafíe a los alumnos a pensar en las órdenes preestablecidas que nuestra sociedad se nos impone.



BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS, Juan. (2013) El Congreso de Brasil pretende aprobar el polémico Estatuto del no nacido. [En línea]. *El país*, 06 jun. 2013. Disponible en: < http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/06/06/actualidad/1370549183_513409.html>. (Fecha de lectura el: 20 jun. 2013).
- BERENGUER, Amanda (2002). *Constelación del navío* (Poesía 1950-2002). Montevideo: Editores, 2002.
- BOSI, Alfredo. (1977) *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BRASIL. (2006) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, Brasília: MEC/SEB, 2006.
- HUIDOBRO, Vicente (1989). *Obra selecta*. Caracas: Ayacucho, 1989.
- EL MACHISMO remonta. (2013) Sin autor. [En línea]. *El país*, 02 jun. 2013. Disponible en:
< http://elpais.com/elpais/2013/06/01/opinion/1370104032_956754.html >. Accedido el: 23 jun. 2013.
- PAZ, Octavio. (1956) *El arco y la lira*. México: FCE, 2003.
- BADOS CIRIA, Concepción, Dolores NOGUERA GUIRAL y Carmen SERVÉN DÍEZ y M^a Victoria SOTOMAYOR SÁEZ. (2007) *La mujer en los textos literarios*. Madrid: Akal, 2007.
- SERVÉN DÍEZ, Carmen (Coord.) (2007). *Voces femeninas hacia una nueva enseñanza*. Madrid: Pliegos, 2008.
- VELÁZQUEZ, Diego. (1657) *La fábula de aracne o Las hilanderas*. 1 original de arte. Disponible en:
<http://bit.ly/1eQkrW3> (Fecha de lectura el: 02 jun. 2011).
- VITALE, Ida. (1988) *Sueños de la Constancia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988. (Colección Tierra Firme).



HACIA LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA CLASE DE ELE EN ALEMANIA

Ursula Vences¹

Asociación Alemana de Profesores de Español - FIAPE

RESUMEN:

El texto describe el cambio del tradicional estudio de Cultura y Civilización Hispánicas, como partes integrales de la enseñanza reglada de ELE en Alemania, hacia el aprendizaje intercultural y el fomento de la correspondiente competencia. Después de la descripción de las características del aprendizaje/de la competencia intercultural se presentan propuestas concretas de materiales y tareas. El método es lingüístico y pedagógico a la vez, pretende fines educativos y no se limita a la mera adquisición de conocimientos por parte del estudiante. Insiste más en aspectos comunes que en lo que las diferencia y distancia a las culturas y a las personas.

1. Breve panorama del desarrollo de ELE en Alemania

Desde la implementación del español como asignatura optativa obligatoria (tercera lengua extranjera) en la enseñanza reglada en Alemania, la clase de español fue considerada no solamente como el lugar para la transmisión de conocimientos lingüísticos sino, desde el principio, también como el lugar idóneo para el aprendizaje de Civilización y Cultura Hispánicas abarcando con ello tanto la Península Ibérica como también, a título de ejemplo, el perfil de algún país o países latinoamericanos así como temas generales como p.ej. el indigenismo etc. El término que se acuñó entonces en alemán es el de “Sprach- und Sachunterricht”.

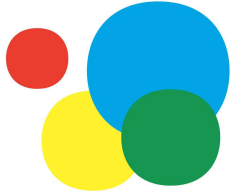
Las razones para que la transmisión de conocimientos sobre culturas hispánicas fuera parte integral de la clase de español, eran los fines educativos explícitamente expuestos en las directrices de los respectivos Ministerios de Educación de los estados federados de Alemania en cuya incumbencia cae el determinar los contenidos de la enseñanza reglada, a saber

- Respeto ante la otra cultura y sus representantes
- Tolerancia en el trato con otras culturas y sus representantes
- Comprensión mutua
- Educación para la paz²

Pero las observaciones empíricas en el aula pronto revelaron que estas metas no se consiguieron apenas por la mera transmisión de conocimientos. El tener más conocimientos sobre la otra cultura, de por sí no bastaba. Sin

¹ Vicepresidenta de la Asociación Alemana de Profesores de Español.

² Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1981): *Richtlinien für die Gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen – Spanisch*, Colonia: Greven Verlag (Directrices para el Bachillerato, del Ministerio de Cultura y Educación del estado federado de Renania del Norte Westfalia)



embargo, la sociedad alemana, ante los repetidos brotes de xenofobia en el país, clamaba en voz cada vez más alta que la escuela debiera contribuir decisivamente, mediante una educación adecuada, a fomentar la convivencia pacífica de las diferentes naciones y culturas en Alemania. De allí nació el nuevo postulado que consistía en desarrollar y hacer evolucionar la Enseñanza de Civilización y Cultura hacia la Competencia Intercultural. Y se consideraba que la clase de lengua extranjera fuese el lugar más adecuado para el aprendizaje intercultural³.

2. Características de la Competencia Intercultural⁴

A diferencia del aprendizaje de Civilización y Cultura, concebida como vía unilateral (una persona recibe y asume informaciones sobre otras culturas), el aprendizaje intercultural se entiende como interrelación entre dos personas o circunstancias, como aprendizaje recíproco. El caso ideal sería el encuentro personal, p.e. en forma de intercambio, pero se produce también mediante textos y otros materiales didácticos (imágenes, películas, textos auditivos, internet etc.)

- El aprendizaje intercultural incluye tanto *el aprender algo sobre sí mismo* o el propio país/cultura (Selbstverstehen – autocomprensión) como *el aprendizaje sobre la otra cultura* (Fremdverstehen – comprensión de la cultura ajena).
- El aprendizaje intercultural implica siempre los puntos de vista de *dos interlocutores*.
- El aprendizaje intercultural es *un proceso continuo*, no la adquisición de conocimientos definitivos.
- Las actitudes ante la otra cultura se basan en *conceptos individuales/subjetivos*.
- Las actitudes tienen origen en *experiencias individuales, determinadas social e históricamente*.
- Por muy cierto que sea el que las actitudes se basan en conceptos individuales, los *individuos forman, a la vez, parte de un colectivo*. De ahí que los conceptos son también representativos de grupos, capas sociales etc.
- Dado que las condiciones sociales e históricas cambian, resulta evidente que también *los conceptos cambian o deberían cambiar*, en lugar de mantener e incluso reforzar los estereotipos .

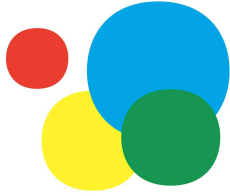
3. Consecuencia para la clase de ELE: I. La selección de materiales

El caso ideal para el aprendizaje intercultural es, sin duda alguna, *el encuentro personal entre representantes de diferentes culturas*, p.ej. en el intercambio de estudiantes o situaciones reales en el propio país.

Una oportunidad para ello es *la creciente multiculturalidad en el aula* misma que se debería aprovechar mucho más de lo que se hace actualmente.

³ BLEYHL, Werner (1994): *Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen*, en BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans Jürgen (ed): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Tübinga: GunterNarr Verlag, pág. 9

⁴ Artículo teórico de base y propuestas concretas para el aula en VENCES, Ursula (2007)(ed): *Interkulturelles Lernen*, revista didáctica Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch no. 16 (febrero 2007), Velber: Friedrich Verlag.



Sin embargo, el encuentro personal suele ser la excepción en el proceso de estudio del español por lo cual se le concede gran importancia a la selección de materiales. Si en períodos anteriores en Alemania se daba mucha importancia a textos informativos pensando en una mayor objetividad en la transmisión de conocimientos, en el aprendizaje intercultural resulta mucho más ventajoso *dar preferencia a textos literarios*, siempre que sean aptos para la edad de los/las estudiantes. La ventaja del texto literario consiste en la descripción de personajes individuales con una vida propia. Los hechos y acciones relatados, aunque ficticios, tienen elementos tomados de la realidad, sobre todo en la literatura realista y de denuncia social. Aunque los personajes y sus acciones no sean reales, son verosímiles presentando elementos reales, y sus vivencias son igualmente copiadas de la realidad. Tales textos permiten al aprendiz de lengua una identificación con el personaje y adentrarse en sus circunstancias, salvando distancias y acercarse a lo desconocido y extraño, desde su propio punto de vista individual. Sin embargo, para que la visión individual no resulte arbitraria, conviene *completar el estudio de textos literarios por textos informativos* para lograr la mayor objetividad posible. También resulta provechosa la búsqueda de textos y materiales que echen *una mirada desde fuera* sobre lo propio.

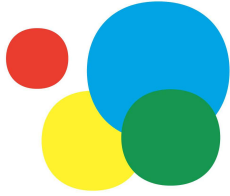
Es recomendable igualmente dar preferencia a *materiales que muestren manifestaciones culturales parecidas*, o por lo menos iniciar el proceso de aprendizaje intercultural con ellos. Es evidente que el descubrimiento de rasgos comunes ayuda a salvar distancias y acercarse al otro viendo en él más lo que les une a ambos que lo que les separa. El inverso de este procedimiento es, por tanto, evitar la concentración en lo supuestamente “exótico”, en lo diferente, para así evitar igualmente el peligro de los estereotipos.

También es aconsejable *evitar una sobrecarga de materiales sobre problemas*, p.ej. en los países latinoamericanos, olvidando los logros y riquezas culturales aún válidos hoy (p.ej. los antiguos conocimientos de la medicina natural) y los adelantos en la actualidad. Que no se entienda mal esta observación. No se trata de silenciar problemas sociales etc., pero un enfoque unilateral puede crear fácilmente una actitud de superioridad, puede fomentar el eurocentrismo del aprendiz de lengua teniendo su propia cultura como más avanzada y digna de ser implementada, desconociendo otras cosmovisiones las cuales, al revés, son susceptibles de servir como modelo también en el mundo occidental, p.ej. el concepto del “Buen Vivir” (VENCES, 2013) o “Sumak Kawsay”, basado en las antiguas cosmovisiones indígenas y hoy anclado en la nueva Constitución de Ecuador como modelo de vida frente al modelo económico neoliberal.

En la selección de materiales es recomendable elegir aquellos que puedan *servir para el mutuo enriquecimiento*.

4. Consecuencias para la clase de ELE: II. La concepción de tareas

El desarrollo de estrategias de aprendizaje intercultural conlleva una nueva concepción de tareas. Para ello conviene iniciar el trabajo sobre un determinado tema con la investigación sobre los propios conocimientos y la propia actitud ante dicha temática: *¿Qué sé/pienso yo sobre tal hecho/personaje/comportamiento?* A



continuación se estudia el material que presenta el nuevo aspecto cultural para luego comparar el punto de vista del otro personaje/otra manifestación cultural con las propias ideas.

Mediante la formulación adecuada de la tarea, se invita al aprendiz de lengua a *hacer un cambio de perspectiva*, es decir de ponerse en el lugar del protagonista de un texto, enfocar y evaluar sus acciones, actitudes, costumbres etc. desde el punto de vista de éste.

Mediante textos informativos se pueden añadir conocimientos sobre razones históricas sociales etc. que han producido dicho comportamiento.

Por este procedimiento se intenta *desarrollar empatía* hacia el personaje o las manifestaciones de la otra cultura, lo cual significa un mayor acercamiento hasta eventualmente una total identificación.

Este acercamiento, en el mejor de los casos, puede llevar a un cambio de la propia actitud adoptando en parte o totalmente, el punto de vista del otro haciéndolo suyo. Se revisa el punto de vista original antes de la lectura o el encuentro.

Sin embargo, también es *legítimo no aceptar el punto de vista del otro*; pero el conocer las razones que lo han creado y los motivos de mantenerlo, son susceptibles de provocar comprensión y respeto.

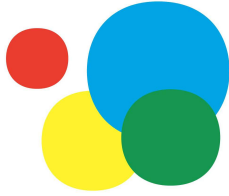
5. Aproximación a la cultura ajena. Propuesta de cuestionario

Antes del encuentro con la persona/el texto

1. ¿Qué ideas (sentimientos, conocimientos) asocias con X? ¿Qué sabes sobre el tema?
¿Qué experiencias tienes con X? ¿Conoces ejemplos para X? ¿Cuáles y cómo son?
2. ¿Qué esperas leer/escuchar al ver el título/tema/foto/imagen/persona?

El encuentro con la persona/la lectura del texto

1. Saca la información
2. Analiza las experiencias hechas por X.
3. Compara estas experiencias con las tuyas o las de otras personas/tus ideas sobre el particular. ¿Qué diferencias/parecidos hay?
4. Reflexión: ¿Por qué (no) te gusta(n) el comportamiento/las ideas/los hechos de X? Expresa tus emociones/sentimientos al respecto.
5. Diálogo (real o imaginario) con el protagonista sobre las diferencias y el porqué.
6. Busca razones (sociales, históricas etc.) que expliquen el comportamiento ajeno, si es posible, conjuntamente con tu interlocutor, p.ej. en internet, enciclopedia, con la ayuda del profesor.



Después del encuentro/la lectura del texto

1. Después del encuentro/lectura y el estudio de los materiales adicionales, mira tu punto de vista anterior. ¿De qué forma ha cambiado tu actitud hacia la otra cultura? Si te ves confirmado/-a en tu postura inicial, ¿por qué?
2. ¿La situación/los hechos son transferibles a tu propia situación/país/cultura?
3. ¿Qué otras manifestaciones de la cultura ajena te gustaría conocer? ¿Sobre qué opiniones tuyas acerca de la otra cultura te gustaría averiguar si son correctas o no?

6. Propuestas concretas para la clase de ELE⁵

Un tema que se puede tratar en clase de los principiantes es el del origen de la comida española y europea. Es muy poco conocido que muchísimos platos de la cocina española tenidos por típicos se remontan a la época de al-Ándalus, o sea que son de origen árabe. Sirva como ejemplo el arroz con leche o las muy conocidas albóndigas, tan comunes en el menú español. Pero también muchas frutas y verduras que en España y en el resto de Europa comemos como cosa muy nuestra, provienen del mundo árabe, p.ej. las alcachofas, las berenjenas, las zanahorias, el azúcar etc.

Una unidad didáctica para principiantes podría entonces consistir en lo siguiente:

Después de haber presentado fotos y recetas de diferentes alimentos muy comunes en España y Europa (frutas y verduras como zanahorias, albaricoques, el azúcar etc.) y haber explicado su origen, se puede plantear la siguiente reflexión:

- Presenta los nuevos conocimientos y perspectivas que te ha traído el estudio de este tema.
- Explica de qué forma el estudio de la temática ha ampliado tus conocimientos e influido en tu actitud hacia la cultura musulmana/árabe.
- ¿Qué conclusiones se pueden sacar sobre las diferencias y similitudes entre la cultura europea y la musulmana/árabe en particular y entre las culturas en general?
- Interpreta el título de un trabajo sobre el tema: “Ellos somos nosotros”.

Como muy apropiada para el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de ELE resulta la lectura de la novela juvenil *El señor del Cero*, de María Isabel Molina. La lectura sirve para comprender una época en la que la cultura árabe era muy superior a la cristiana. También muestra en qué medida la cultura de Occidente ha sido enriquecida por la cultura árabe. En qué medida “Ellos somos nosotros”.⁶

⁵ Las propuestas completas (materiales y hojas de trabajo) se encuentran en VENCES, Ursula (2011) (ed): *Das Erbe der Mauren* (La herencia de los árabes), revista didáctica *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, no. 34 (agosto 2011), Velber: Friedrich-Verlag.

⁶ Título de la ponencia de Mansur Escudero, Presidente de la Federación Española de Entidades Religiosas Islámicas, en ocasión de la propuesta de conceder el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2010 a los moriscos (musulmanes españoles) expulsados de España en 1492. El Premio había sido concedido, en 1990, a los judíos expulsados. El texto fue



Resumen de la novela⁷

La novela muestra la suerte de un joven mozárabe, es decir un cristiano cuya familia está arraigada, desde la época romana, en Córdoba y que vive, en el siglo X, bajo el dominio árabe. Es una época de tolerancia ya que los cristianos tienen el permiso de vivir su religión si respetan ciertas reglas. José Ben Alvar frecuenta, conjuntamente con otros jóvenes árabes y judíos, la Escuela del Califa, donde estudia las cuatro ciencias. Siendo especialmente dotado para las matemáticas se le llama Sidi Sifr – Señor del cero - y se le va a conceder un premio. Por la intriga de un compañero árabe que le envidia el premio tiene que abandonar precipitadamente Córdoba para refugiarse en Santa María de Ripoll, un monasterio en tierra de los francos. Allí los conocimientos de José Ben Alvar son considerados “cosa del diablo” por los monjes cuyo saber dista mucho de los conocimientos del joven mozárabe. Sufre nuevamente prejuicios y discriminación así que y tiene que huir nuevamente.

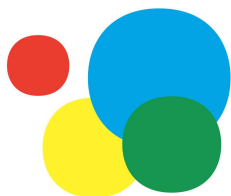
El texto muestra cómo las cifras árabes y el conocimiento del cero, desconocidos en Occidente en aquella época, fueron introducidos en el sistema de cálculo de toda Europa y es, por lo tanto, un documento para comprobar el mutuo enriquecimiento de las dos culturas, la oriental y la occidental. Muestra también como la ignorancia y la incapacidad de abrirse a nuevos y distintos conocimientos o maneras de ser llevan a la completa incompreensión e intolerancia. Mediante la lectura de la novela los estudiantes alemanes aprenden cuánto de su propia cultura y civilización debe al mundo árabe. Se dan cuenta de que tienen muchas más cosas en común de lo que suponían.

BIBLIOGRAFÍA

- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1981): *Richtlinien für die Gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen – Spanisch*, Colonia: Greven Verlag.
- BLEYHL, Werner (1994): *Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen*, en BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans Jürgen (ed): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Tübinga: GunterNarr Verlag, 9
- MOLINA, María Isabel (2002): *El señor del Cero*, Madrid: Alfaguara. (17ª edición)
- VENCES, Ursula (2007)(ed): *Interkulturelles Lernen*, revista didáctica Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch no. 16 (febrero 2007), Velber: Friedrich Verlag.
- VENCES, Ursula (2011) (ed): *Das Erbe der Mauren* (La herencia de los árabes), revista didáctica Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch, no. 34 (agosto 2011), Velber: Friedrich-Verlag.
- VENCES, Ursula (2013): *Buen Vivir – Vom „Guten Leben“ und dem Recht darauf*, Hispanorama - Revista de la Asociación Alemana de Profesores de Español, no. 141 (agosto 2013).

redactado conjuntamente con el teólogo cristiano Juan José Tamayo habiéndose presentado en la Casa de Sefarad en Córdoba el 10 de abril de 2010 (<http://www.webislam.com/idx=15696>)

⁷ Por derechos de autor, no se reproduce un extracto de la novela.



ADQUISICIÓN DEL ACTO DE PEDIR DISCULPAS EN ESPAÑOL: USO DE ESTRATEGIAS

Tzu Yu Liu

Universidad de Valladolid

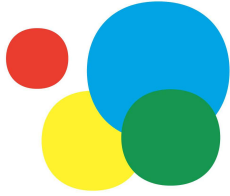
RESUMEN:

El presente estudio trata de analizar y comparar el uso de las estrategias del acto de habla de pedir disculpas por parte de aprendices chinos de español, de distintos niveles [intermedio (A2-B1) y avanzado (B2-C1)]. Para ello, hemos recogido datos por medio del cuestionario para completar el discurso [*Discourse completion Tests* (DCT)] abierto para examinar las estrategias directas e indirectas de disculpas. A través de este estudio transversal (*cross-sectional*), también analizamos comparativamente los datos que producen hablantes nativos de español peninsular y de chino de Taiwán con los de aprendices de español. Consideramos, asimismo, la transferencia pragmática del aspecto pragmalingüístico y sociopragmático de los dos grupos.

1. Introducción

Desde los años setenta, los estudios que versan sobre la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras, no solamente se centran en la competencia gramatical, sino también en la competencia comunicativa (Hymes, 1972), y sobre todo, en la pragmática. Para desarrollar una interacción de carácter eficaz y apropiado en una situación comunicativa, los aprendices necesitan conocer las formas lingüísticas, la función de estas formas y las normas sociales que les permitan interpretar y producir mensajes en una lengua determinada, constituyendo, todo ello, la denominada *competencia pragmática*. Debido al objetivo del presente trabajo, uno de los factores más relevantes de dicha competencia es cómo realizar el acto de habla de pedir disculpas de manera apropiada en el contexto sociocultural de la lengua meta, lo que constituye un foco de atención en los estudios de pragmática de la interlengua. Hasta ahora, la mayoría de los estudios del acto de disculpa son de comparación intercultural o de la interlengua entre hablantes nativos y aprendices de lenguas extranjeras, con el fin de establecer las semejanzas y diferencia de dicho acto en distintas lenguas (Suszczyńska, 1999; Wouk, 2006), también se ocupan de la transferencia pragmática (Maeshiba et al., 1996), así como de la producción y adquisición de segundas lenguas (García, 1989; Bergman y Kasper, 1993; Trosborg, 1987,1995; Sabaté Dalmau, 2006). No obstante, la disculpa es el segundo acto de habla más estudiado tras las peticiones, siendo, casi inexistentes, las investigaciones centradas en el chino como lengua materna que focalizan el acto de pedir disculpas en su lengua objeto, ya que casi todos los estudios toman el inglés como segunda lengua¹, de ahí que sea necesario rellenar este hueco.

¹ Los estudios de pragmática de la interlengua relacionados con el acto de la disculpa, comprenden distintos idiomas a saber: (Trosborg, 1987; 1995) danés lengua materna – inglés como segunda lengua; (Maeshiba, Yoshinaga, Kasper y Rose, 1996) japonés lengua materna – inglés como segunda lengua; (Rose, 2000) cantonés lengua materna – inglés como segunda lengua; (Flores, 2011) español de México lengua materna – inglés como segunda lengua.



Desde la perspectiva intercultural, muchos estudios sobre la comprensión y la producción de segundas lenguas o lenguas extranjeras han señalado que los hablantes suelen apelar a sus normas y convenciones nativas al utilizar una lengua extranjera en una situación social concreta. Como consecuencia de esto, en ocasiones puede haber malentendidos, fracasos en la comunicación o errores pragmáticos. Los aprendices de lenguas extranjeras pueden ser competentes en formas lingüísticas de su lengua meta, pero es posible que no sean conscientes de las funciones y significados diferentes de tales formas.

El objetivo principal del presente trabajo es analizar y comparar la adquisición del acto de pedir disculpas por aprendices chinos de español, nos centramos en la realización de las estrategias de disculpas por universitarios y por estudiantes de máster y doctorado de nivel intermedio (A2-B1) y avanzado (B2-C1), respectivamente. Con ello, examinamos el empleo de las estrategias directas (Mecanismo Indicador de la Fuerza Illocutiva, a partir de ahora: MIFI)² e indirectas de los aprendices en las seis situaciones distintas del contexto de ofensa en español. También tomamos en consideración el uso léxico de las fórmulas explícitas de disculpa en cada situación y su número de distribución. De esta manera, investigamos el proceso de desarrollo de dicho acto, así como detectar problemas en la producción de la lengua española. En este trabajo, los datos obtenidos de los hablantes nativos sirven como norma de ambas sociedades, con la que no sólo nos facilita el poder realizar una comparación entre los dos grupos de aprendices de lengua extranjera, sino que también nos favorece para averiguar la transferencia pragmática del sistema de cortesía china en la producción del acto de disculpas, tanto del factor pragmlingüístico como sociopragmático.

2. El acto de habla de pedir disculpas

La realización del acto de disculpa sirve para compensar la ofensa, sea potencial o verdadera cuando cierta norma social es violada y éste es un concepto universal que existe en cualquier lengua, sin embargo, su empleo está estrechamente vinculado a normas culturales (Olshtain, 1989; Bergman y Kasper, 1993). Según Blum-kulka, House y Kasper (1989:289-294), las estrategias más típicas de disculpas son las siguientes: de manera directa y explícita, el MIFI; de manera indirecta, reconocimiento de responsabilidad, explicación, ofrecimiento de reparación y promesa de que la acción no se volverá a repetir. Las disculpas se componen por lo menos una de las estrategias referidas, por eso resultan complicadas para los aprendices.

Conforme a los estudios previos que tratan del uso de las estrategias de disculpas, Meier (1998) señala que la estrategia más usada y más frecuente para la disculpa es el MIFI. Bergman y Kasper (1993:86) también indican que tanto para los nativos como los aprendices de lengua extranjera, los componentes más esenciales son MIFI y el reconocimiento de responsabilidad. El resto como explicación, ofrecimiento de reparación y promesa de que la acción no se volverá a repetir son optativos, su empleo tiene que ver con factores contextuales (distancia social y el poder relativo entre los interlocutores).

² El término MIFI fue traducido por Díaz Pérez (2003:312) en español, su término original en inglés es: illocutionary force indicating device (IFID) (Searle, 1969:64).



En cuanto a los estudios de la adquisición de pragmática de la interlengua con aprendices de distintos niveles, Trosborg (1987, 1995), Rose (2000) y Sabaté Dalmau (2006) en su análisis de aprendices de diferentes lenguas maternas (dinamarqués, cantonés y catalán) de inglés, han conseguido el mismo resultado: el número del uso de las estrategias varía según el nivel, es decir, a medida que se eleva el nivel de la lengua meta, los aprendices dominan mejor las estrategias y cuentan con más mecanismos lingüísticos (léxico, gramática) hasta que se aproximan al nivel de los nativos. Por otro lado, para Maeshiba et al. (1996), la transferencia pragmática de la lengua materna a la lengua meta disminuye mientras aumenta el nivel.

Basándonos en los estudios citados anteriormente, proponemos dos hipótesis para el presente trabajo. Primero, sea el nivel que sea, los aprendices usan las mismas estrategias para pedir disculpas, pero los mecanismos lingüísticos del grupo intermedio no son tan amplios como los de nivel avanzado. Segundo, a medida que aumenta el nivel de la lengua meta, los aprendices manejan mejor las estrategias y su uso es más adecuado en los contextos que realizan.

3. Metodología

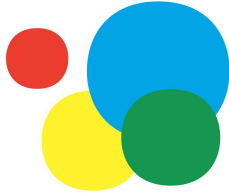
3.1 Informantes

Cuarenta informantes participan en este estudio, los cuales se dividieron en cuatro grupos: 10 hablantes nativos de español peninsular (E), la mitad de ellos son estudiantes de varias universidades de España y los demás son trabajadores de distintos sectores, con un nivel de estudios de licenciatura o más alto. La edad promedio de los participantes es 28.5, varía entre los 19 y los 58 años; 10 hablantes nativos de chino de Taiwán (C), los informantes de este grupo son equiparables al primero en la clase social, el nivel de estudios y el espectro de edad. La edad promedio de este grupo es 27.4, varía entre los 18 y los 42 años; 20 hablantes no nativos de español que tienen el chino de Taiwán como lengua materna, según su nivel de español, estos últimos se dividieron, a su vez, en dos grupos: 10 de nivel intermedio (A2-B1) (CEI) y 10 de nivel avanzado (B2-C1) (CEA). Los participantes del grupo intermedio son todos estudiantes de tercer curso de Lengua Española en la Universidad Fu-Jen, Taiwán, los alumnos ya llevan dos años aprendiendo español, y nunca han estado en países hispanohablantes, así que existe cierta homogeneidad en su nivel de español. Por otra parte, en el grupo de nivel avanzado, son alumnos que están haciendo Máster o Doctorado en España, la estancia varía de 2 a 6 años³. Estos informantes mantienen un nivel de español elevado y no tienen grandes dificultades ni en la expresión ni en la comprensión, con edades comprendidas entre los 22 años y los 35 años.

3.2 Instrumentos

El método que utilizamos para el presente estudio es el cuestionario para completar el discurso (*Discourse completion Tests* (DCT)) abierto, que sirve para recopilar respuestas escritas de los informantes y está compuesto por seis situaciones distintas de pedir disculpas; indicamos también el escenario y los participantes de cada

³ Puesto que la estancia no es un factor que vamos a analizar, no se dividen los informantes según el plazo de tiempo que llevan viviendo en España.



situación, que representan el poder relativo y la distancia social de los interlocutores, incluso diferente grado de ofensa. Al principio del cuestionario, exponemos una breve instrucción sobre el objetivo de la investigación y la definición de los factores sociales en español para todos los grupos, excepto el de nivel intermedio, se explica en chino. La descripción de todas las situaciones es en segunda persona, los informantes necesitan poner una respuesta como inicio de un diálogo dependiendo de cada situación. Nuestro cuestionario es abierto a diferencia del cuestionario para completar el discurso clásico, la réplica del interlocutor no está incluida, ya que creemos que podría limitar la respuesta de los informantes. En cuanto al contenido de las situaciones, trata de reflejar escenas de la vida cotidiana, que podrían ser familiares tanto para hablantes de la cultura occidental como oriental, alumnos universitarios o trabajadores de diferentes sectores sociales. Las seis situaciones varían según la distancia social y el poder relativo que existe entre los interlocutores. El cuestionario para completar el discurso es el instrumento más empleado en los estudios de pragmática intercultural y de la interlengua. Aunque cuenta con desventajas, consideramos que es el método más apropiado e ideal para el presente trabajo, debido al tiempo del que disponemos y al control de los contextos socioculturales que pueden influir en el uso de las estrategias y términos lingüísticos.

3.3 Codificación

Los datos obtenidos del cuestionario para completar el discurso están codificados según los esquemas de la codificación que proponen Blum-Kulka, House y Kasper (1989), Bergman y Kasper (1993) y Trosborg (1995). El empleo de las estrategias para la realización del acto de pedir disculpas es muy variado, bien con uno o dos tipos de estrategias, o bien con una combinación de diferentes categorías. Las estrategias principales son las siguientes:

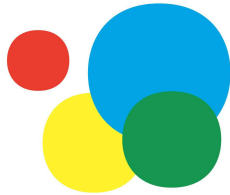
1. Fórmulas de disculpas explícitas (MIFI): lo siento, disculpe, perdona
2. Reconocimiento de responsabilidad: es mi culpa, ¡qué torpe soy!
3. Explicación: había mucho tráfico y no he podido llegar antes
4. Ofrecimiento de reparación: en cuanto pueda te compro otro igual
5. Promesa de que la acción no se volverá a repetir: le prometo que no volverá a suceder

4. Análisis

4.1 Fórmulas de disculpas explícitas (MIFI)

Los MIFI son fórmulas fijas para pedir disculpas de manera directa. Según los datos recogidos, podemos clasificar las expresiones de disculpa en tres categorías conforme a su función y significado:

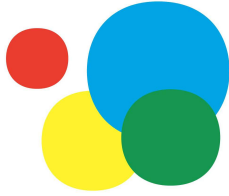
1. Expresión de arrepentimiento: lo siento, siento, lamento
2. Ofrecimiento de disculpa: disculpa / e (me), te pido una disculpa
3. Petición de perdón: perdón, perdona / e (me)



uso léxico de MIFI %	nativos de español peninsular (n=10)	avanzado (n=10)	intermedio (n=10)
lo siento	24.64% (17)	40% (30)	60.1% (34)
siento	8.7% (6)	2.67% (2)	0
lamento	4.35% (3)	0	0
perdón	2.9% (2)	20% (15)	12.5% (7)
perdona/e (me)	24.64% (17)	17.33 % (13)	25% (14)
disculpa/e (me)	28.99% (20)	18.67 % (14)	1.79% (1)
(quería) disculpame	1.45% (1)	0	0
te pido una disculpa	2.9% (2)	1.33 % (1)	0
mil disculpas	1.45% (1)	0	0
total	100 (69)	100 (75)	100 (56)

Tabla 1. El uso léxico de los MIFI de los nativos de español y dos grupos de aprendices chinos de español

Como vemos en la Tabla 1, con respecto a la fórmula de disculpa más usada en español existe una gran diferencia entre el grupo de nativos y aprendices en el presente estudio. Para los nativos españoles, la expresión *disculpa / e (me)* se usa con más frecuencia (28.99%), seguida por *perdona / e (me)* (24.64%) y *lo siento* (24.64%). En general, el uso léxico de las fórmulas de disculpa de los nativos cuenta con más variedad y con expresiones formales como *te pido una disculpa* y *(quería) disculpame*. En cuanto al grupo de nivel avanzado, la fórmula más usada es *lo siento* (40%), después son las de pedir perdón (*perdón* (20%) y *perdona / e (me)* (17.33%)) y ofrecimiento de disculpas (*disculpa / e (me)* (18.67%)). Aunque la distribución del uso léxico es parecida al grupo de nativos, la expresión *perdón* tiene un porcentaje mucho más alto que los otros grupos y no encontramos ningún ejemplo de *lamento*, *(quería) disculpame* y *mil disculpas*, éstas son fórmulas muy comunes e importantes en español, de ahí que los de nivel avanzado aún no puedan alcanzar el nivel de los nativos. Por otro lado, el uso léxico del grupo intermedio es bastante limitado, con un mayor porcentaje de la expresión *lo siento* (60.1%), después van seguida las de petición de perdón (*perdón* (12.5%) y *perdona / e (me)* (25%)), no existe ningún ejemplo de las demás fórmulas. Debido a esta limitación, los de nivel intermedio apelan a las fórmulas rutinarias que les resultan más fáciles y aprenden primero, a medida que su nivel se eleva, su empleo léxico también es cada vez más amplio. El exceso de empleo de la fórmula *lo siento* está vinculado a las expresiones de disculpa en chino, ya que las fórmulas principales en chino sólo tienen dos categorías: expresión de arrepentimiento (對不起 *duìbùqǐ*, para una ofensa grave o leve, acepta la responsabilidad; 抱歉 *bàoqiàn*, para una ofensa menos grave) y de vergüenza (不好意思 *bùhǎoyìsi*, sentimiento de vergüenza por la ofensa). El uso de la fórmula *lo siento* del grupo de nivel intermedio y avanzado es del 60.1% y el 40%, respectivamente, aún es mucho si lo comparamos con el grupo de nativos españoles, eso se debe a la transferencia de la lengua nativa 對不起 *duìbùqǐ* y 抱歉 *bàoqiàn*. En cuanto a la fórmula *perdona / e (me)*, tanto el grupo de nivel intermedio y el de avanzado la usan con la misma frecuencia que los nativos. Todo esto, junto con el resultado mencionado, refleja que los aprendices conocen la forma y la función de las expresiones, pero aún no pueden dominarlas



sistemáticamente, cuanto más elevado es su nivel, el uso de las estrategias se acerca más a los nativos y no sólo se limitan a ciertas fórmulas, también toman en consideración el contexto situacional.

4.2. Uso de las estrategias de disculpa

En este apartado, primero vamos a analizar el número promedio de las estrategias que emplean los cuatro grupos en cada situación. Según el gráfico 1, el uso de las estrategias entre los dos grupos de nativos y el de nivel avanzado es muy parecido, los aprendices de nivel avanzado usan casi la misma cantidad de estrategias que los nativos españoles. Sin embargo, la única diferencia existe entre el grupo de nivel avanzado y el intermedio, esto se debe a la limitación lingüística que no les permite emplear más estrategias. Igual que el caso de MIFI, cuanto más nivel tienen, aumenta el empleo de las estrategias.

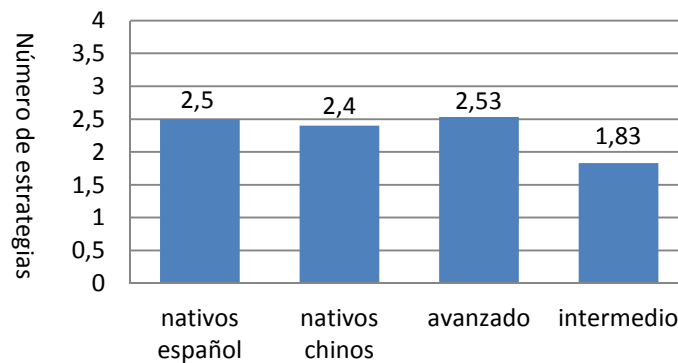
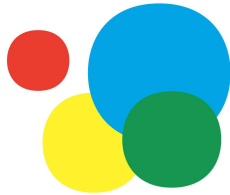


Gráfico 1. Número promedio de las estrategias en cada situación

Acerca de la distribución del empleo de las cinco estrategias de disculpa entre los cuatro grupos en la tabla 2, el MIFI es la estrategia más usada de todas tanto por los nativos como por los aprendices, debido a su naturaleza explícita y directa, se emplea con bastante frecuencia y no depende del contexto situacional. En el uso de las estrategias indirectas no hay una diferencia notable entre los dos grupos de nativos ni en los de aprendices. En el caso del nivel avanzado, el empleo de reconocer la responsabilidad y la reparación son más altos que los dos grupos de nativos, el porcentaje del resto de las estrategias indirectas se acerca al de los nativos chinos. En el grupo de nivel intermedio, por otra parte, todas las estrategias indirectas se acercan más a los nativos chinos, su distribución de las estrategias aún es tan amplia como los otros grupos. No obstante, encontramos muchos fallos gramaticales en este grupo, p.ej.: *Cerramos la música inmediatamente (CEI/1/4)*, *compro uno otro vez a ti (CEI/4/2)*, *no sé qué ir a Correos (CEI/12/5)*. Según el resultado del análisis del uso de las estrategias, mientras más se eleve el nivel, más cantidad de estrategias se emplean para realizar el acto de disculpa y la transferencia de la lengua materna es cada vez menor; sin embargo, el empleo de distintas estrategias en cada situación no se relaciona con el nivel de la lengua meta.



estrategias de disculpa	nativos españoles	nativos chinos	avanzado	intermedio
MIFI	42.86% (69)	47.67% (82)	43.6% (75)	49.12% (56)
responsabilidad	15.53% (25)	15.11% (26)	20.35% (35)	14.91% (17)
explicación	18.63% (30)	15.7% (27)	13.95% (24)	14.91% (17)
reparación	18.63% (30)	18.6% (32)	21% (36)	19.3% (22)
promesa	4.35% (7)	2.91% (5)	1.16% (2)	1.75% (2)
total	100 (161)	100 (172)	100 (172)	100 (114)

Tabla 2. Distribución de las estrategias de disculpa de los cuatro grupos

5. Conclusión

Según los datos del presente trabajo, suponemos que cuanto más elevado es el nivel de la lengua meta, no sólo el uso de las estrategias se acerca más al de los nativos, sino también tiene menos transferencia pragmática de la lengua materna. De esta manera, comprobamos también las hipótesis que hemos propuesto al principio. Primero, la realización de las estrategias de disculpa no está vinculada al nivel de la lengua meta, sino que por la limitación de la competencia gramatical, los aprendices de nivel intermedio no pueden emitir tantas estrategias en cada situación y repiten los MIFI para compensar la falta de recursos lingüísticos. Segundo, a medida que aumenta el nivel de la lengua meta, los aprendices cometen menos errores gramaticales. En general, los de nivel intermedio tienen más problemas pragmlingüísticos; por otro lado, los problemas de nivel avanzado son de carácter sociolingüístico, dado que ellos cuentan con más léxico que los de nivel intermedio, su uso estratégico se centra más en los MIFI en vez de en fórmulas más elaboradas.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGMAN, Marc L. y Gabriele Kasper (1993): «Perception and performance in native and nonnative apology», *Interlanguage Pragmatics*, New York: Oxford University Press, 82-107.
- BLUM-KULKA, Shoshana, Juliane HOUSE y Gabriele KASPER (eds.) (1989): *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, Norwood, NJ: Ablex.
- DÍAZ PÉREZ, Francisco Javier (2003): *La cortesía verbal en inglés y en español: actos de habla y pragmática intercultural*, Jaén: Universidad de Jaén.
- FLORES, Elizabeth (2011): *The Pragmatics of Requests and Apologies*, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- GARCÍA, Carmen (1989): «Apologizing in English: Politeness strategies used by native and non-native speakers», *Multilingua* 8 (1), 3-20.
- HYMES, Dell (1972): «On communicative competence», *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 269-293.



- MAESHIBA, Naoko, Naoko YOSHINAGA, Gabriele KASPER y Steven ROSS (1996): «Transfer and proficiency in interlanguage apologizing», *Speech acts across cultures*, Berlin: Mouton de Gruyter, 155-187.
- MEIER, Ardith J. (1998): «Apologies: what do we know? », *International Journal of Applied Linguistics* 8 (2), 215-231.
- OLSHTAIN, Elite y Andrew D. Cohen (1983): «Apology: A speech-act set», *Sociolinguistics and Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury, 18-35.
- OLSHTAIN, Elite (1989): «Apologies across languages», *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 155-173.
- ROSE, Kenneth R. (2000): «An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development», *Studies in Second Language Acquisition* 22 (1), 27-67.
- SABATÉ i DALMAU Maria y Hortènsia CURELL i GOTOR (2007): «From 'I am sorried' to 'I do apologise», *Intercultural Pragmatics* 4 (2), 287-315.
- SEARLE, John R. (1969): *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SUSZCZYŃSKA, Malgorzata (1999): «Apologizing in English, Polish and Hungarian: Different languages, different strategies», *Journal of Pragmatics* 31(8), 1053-1065.
- TROSBORG, Anna (1987): «Apology strategies in native/non-natives», *Journal of Pragmatics* 11 (2), 147-167.
- TROSBORG, Anna (1995): *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- WOUK, Fay (2006): «The language of apologizing in Lombok, Indonesia», *Journal of Pragmatics* 38 (9), 1457-1486.